

Hamar Pál

A TESTNEVELÉS TANTERVELMÉLETE

MTA doktori értekezés tézisei

Budapest, 2016

TARTALOM

I. Tudománytörténeti előzmények és célkitűzések	5
II. A kérdéskör forrásai, a feldolgozás során használt módszerek	7
1. Alapfogalmak	8
2. A testnevelési tantervek történeti áttekintése 1990-ig	10
3. A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi vonatkozásai	12
4. Az ellenőrzés, értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben	13
5. Testnevelés a rendszerváltozást követő tantervekben	14
6. 11-18 éves tanulók testnevelés iránti affektivitásának magyarországi vizsgálata	18
III. Kutatási eredmények, ajánlások	21
1. Tantervelméleti konklúziók	21
2. A testnevelés iránti affektivitás vizsgálat eredményeinek összefoglalása	22
3. A testnevelés tantervének optimalizálási lehetőségei	25
3.1. A testnevelés tartalmi korszerűsítésének ideája	25
3.2. Tanulók - testnevelő tanárok - infrastruktúra	26
4. A tézisekben hivatkozott irodalom	28
IV. A pályázó által az értekezés témakörében korábban közzétett publikációk	33
1. Jegyzetek, könyvek, könyvfejezetek	33
2. Tanulmánykötetben megjelent tanulmányok	33
3. Folyóiratcikkek	35

I. TUDOMÁNYTÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK ÉS CÉLKITŰZÉSEK

„Hiszek a tudás jobbító erejében.” - Ballér Endre emlékkonferencia.

(Mátrai és Perjés szerk., 2008)

A doktori értekezésként beadott mű huszonöt év tantervelméleti kutatásaim esszenciája, melynek domináns része a PhD tudományos fokozat megszerzését követő mintegy másfél évtizedre tehető. Értekezésem 2016 májusában „*A testnevelés tantervelmélete*” címmel könyv formájában jelent meg az Eötvös József Könyvkiadó gondozásában.

Doktori munkám megírásának generális célja egyrészt a tantervelmélet diszciplína összekapcsolása a sporttudomány elméletével és gyakorlatával, másrészt a sportszakemberek megismertetése a tantervek „világával” volt. Monográfiám címe (*A testnevelés tantervelmélete*) nem véletlenül hasonlít Prohászka Lajos korszakos művének címére (*A tanterv elmélete*), mivel szándékom szerint az abban megfogalmazott elméletet is szeretném beemelni a testnevelés területére. Ezzel együtt ez a monográfia nemcsak az elméleti szakembereknek, a kutatók körének szól, hanem a praktizáló pedagógusoknak is. Ennek mottójául szolgáljon *Friedrich Wilhelm Dörpfeld* egy örökbecsű gondolata, miszerint: „Nincs gyakorlatiasabb a jó elméletnél.” (*Hamar*, 2013)

A testnevelés tantervelméletének monografikus elemzése mindenképpen indokolt volt, még úgy is, hogy a minden tantárgyra érvényes tantervelméleti munkák rendelkezésre állnak. Az iskola tevékenységi körét közelről ismerők azonban pontosan tudják, hogy a testnevelés minden részletében más, mint a többi tantárgy. A tornaterem, a sportudvar vagy éppen az uszoda tevékenységei, szervezeti keretei, az ott folyó munka tervezési szempontjai és a tervek megvalósulásának ellenőrzési lehetőségei egészen mások, mint a tanteremben zajló oktatás. Ennek a nyilvánvaló másságnak a megértésére, megértetésére a tervezés vonatkozásában is lehetőséget kell adni a tantervelmélet részletekbe menő, a specialitásokat kiemelő és értelmező adaptálásával.

Monográfiámban elsősorban a rendszerváltozást követő, az iskolai testnevelésben bekövetkező tantervelméleti szemléletváltás tendenciáinak összegzésére és elemzésére vállalkoztam. Ebből a kiinduló aspektusból áttekintettem a testnevelési tantervek történetét a dualizmus korától az 1980-as évek végéig, majd a rendszerváltozás utáni dokumentumokat, az alternatív tantervektől a NAT 2012-ig. Jelentős teret szenteltem a közoktatási típusú sportiskolai kerettantervek elemzésének, de kitértem a gyógytestnevelés sajátos tantervi vonatkozásaira is. Külön foglalkoztam az olyan releváns tantervelméleti kérdésekkel, mint a testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi vonatkozásai vagy az ellenőrzés, értékelés megváltozott szemlélete.

Az 1990 utáni, ellentmondásoktól sem mentes tantervi sokszínűségnek a fényében vélhetően jogosan merülhetett fel a kérdés: vajon ezt, az olykor még a pedagógusok, testnevelő tanárok, tantervelméleti szakemberek számára is nehezen követhető változtatás-sorozatot hogyan élték meg a diákok. Ennek tisztázására könyvemben egy kérdőíves kutatásom (pedagógiai kísérletem) eredményeit ismertettem, melynek címe: 11-18 éves tanulók testnevelés iránti affektivitásának magyarországi vizsgálata. Monográfiám utolsó fejezetében ajánlást fogalmaztam meg a testnevelés tantervének optimalizálási lehetőségeire, s ezzel összefüggésben feltártam a tanulók, a testnevelő tanárok és az infrastruktúra vonatkozásában az iskolai testnevelés megújításának feltételeit. Ennek indokául az is szolgált, hogy - amint a *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* című kiadványban a szerzők fogalmaznak: „Hazai és nemzetközi vizsgálatok egyértelműen bizonyítják, hogy nemcsak az átlagos magyar állampolgár, hanem a fiatal felnőttek és az iskolába járó fiatalok tudásával is súlyos gondok vannak.” (Fazekas, Köllő és Varga, 2008) Ez a megállapítás igaz az átlagos magyar állampolgár, a fiatal felnőttek és az iskolába járó fiatalok testkulturális, illetve testnevelés tudására is.

Dolgozatom elsősorban az általános képzésre – az ennek egyik tudományos hátterét adó tantervelméltre – és a központi (állami) tantervekre fókuszált. Ez nem azt jelenti, hogy a szakképzés vagy a felsőoktatás terén, illetve az egyházi, az alapítványi vagy a magániskolákban az iskolai testnevelésben bekövetkezett változások indifferensek lennének, hanem – ahogy Ballér Endre (1996) fogalmaz – így a figyelem azokra a közös alapokra irányulhat, amelyekre ezeknek a tantervei is épültek.

Doktori munkám a tantervelméleti gondolkodás és – amiként ezt egy korábbi tanulmányomban (Hamar, 2013) megfogalmaztam – a Ballér Endrei szellemiség jegyében készült. Tudományos életutamon jelentős szerepet játszott Ballér Endre személye és munkássága, ezért is választottam e fejezet mottójául egy hozzá kötődő idézetet. Én is a Balléri tantervelmélet útjait járom, mert, ahogy erről Perjés István ír: „Ballér Endre azért is volt olyan tántoríthatatlan a tantervi tananyag ügyében, mert hitt a tudás jobbító erejében, és élt benne az a remény, hogy kellő óvatossággal az iskolában nem új társadalmi egyenlőtlenségeket, hanem éppen ellenkezőleg, új lehetőségeket teremthetünk a tudás megszerzésének támogatásával.” (Mátrai és Perjés szerk., 2008)

II. A KÉRDÉSKÖR FORRÁSAI, A FELDOLGOZÁS SORÁN HASZNÁLT MÓDSZEREK

A könyvem – a bevezetéssel együtt – kilenc fejezetből áll. A munkám második fejezetében a *tantervelmélet*, a *testnevelés*, a *testi és szomatikus nevelés*, illetve az *egészségnevelés* terminus technikusok kerültek terítékre. Ezek az alapfogalmak az oktatás- és neveléstudományhoz, valamint a testnevelés- és tantervelmélethez köthetők. A témám szempontjából releváns szakkifejezések elemzésével egyrészt át kívántam tekinteni a tantervelmélet diszciplína történetét didaktikai és testnevelés-elméleti aspektusból, másrészt tisztázni szerettem volna a „testtel” és az „egészséggel” összefüggő pedagógiai terminológia-diszkrpanciákat.

A harmadik fejezetben a testnevelési tantervek történetét a *Ballér Endre* (1996) által felállított nyolc tantervelméleti rendszer nyomán tárgyaltam, melyek a következők:

1. A népoktatási tantervek elméleti alapjai a dualizmus korában;
2. A gimnáziumi tanterveket megalapozó elméletek a XIX. században;
3. A gyermektanulmányon alapuló tantervelmélet;
4. Értékelméleti tantervfelfogások a két világháború között;
5. A demokratikus iskola tanterveinek elméleti alapjai a II. világháború után (1945-1948);
6. Tantervelméleti kérdések az államszocialista korszakban az 1950-es '60-as években;
7. A hazai „curriculum-elmélet” kialakulása, jellemző vonásai és a tantervfejlesztés elméleti kérdései az 1970-es években;
8. A kétpólusú (központi és helyi) tartalmi szabályozás tantervelmélete és a Nemzeti alaptanterv.

A következő fejezetben azokat a külföldről jövő tantervelméleti és tartalmi változásokat elemeztem, amelyek a kétpólusú (központi és helyi) tantervi szabályozás magyarországi térnyeréséhez vezettek. A különböző országok testnevelési tanterveit vizsgálva arra törekedtem, hogy rávilágítsak, melyek lehettek azok a külföldről jövő hatások, amelyek az 1980-as évektől a magyarországi tantervi gondolkodást is determinálták.

Az ellenőrzés, értékelés és mérés az iskolai oktatói tevékenység nélkülözhetetlen eszköze, mivel rendszeresen tájékoztat a megtett útról (*Kiss, 1978*). Ha van az iskolai tanuláson és tanításon, s így a testnevelésen belül terület, amely jelentős átalakuláson (paradigmaváltáson) ment keresztül, akkor ez az ellenőrzés, értékelés és mérés. A komprehenzív szemléletű ellenőrzés és értékelés számos új pedagógiai módszert, stratégiát hozott magával, itt vannak példának okáért a számítástechnikai eszközök. Az autoriter „számonkérés” folyamatosan felváltotta (felváltja) egy interaktívabb, a tanár-diák kooperációt jobban figyelembe vevő tevékenységkör. Ezért (is) foglalkoztam külön fejezetben a testnevelés értékelésének problematikájával.

A magyarországi rendszerváltás – az 1980-as évek előzményei után – a tantervelméleti gondolkodásban is változásokat indított el. Ennek részeként a kétpólusú (központi és helyi) tantervi szabályozás második pólusának helye és szerepe csak komoly polémia után tisztult le. A helyi és központi döntési jogok egyensúlyának kialakulásához is idő kellett. A hatodik fejezetben és alfejezeteiben

végigkísértem a testnevelés 1989-90 utáni időszakának tartalmi változásait az alternatív tantervektől a NAT4-et követő kerettanterveig. Külön foglalkoztam a testnevelés két sajátos területének, a közoktatási típusú sportiskolák és a gyógytestnevelés tantervi vonatkozásaival. Eközben kirajzolódott, hogy a rendszerváltozást megelőző kizárólagosságra, merev utasításokra törekedő tantervekből miként lettek irányt mutató célokat, feladatokat, különböző szintű követelményeket, fejlesztési feladatokat, kompetenciákat és kulcskompetenciákat tartalmazó, „orientáló” dokumentumok.

Elsőre talán szokatlan megoldásnak tűnhet egy monográfia értekező szövegébe önálló egységként elhelyezni egy par excellence nemcsak tantervelméleti kérdéskört tárgyaló kutatási beszámolót (lásd nyolcadik fejezet), de mindez egyrészt a korábbiakban már számos alkalommal említett tartalmi kiszélesedés jegyében történt, másrészt az ebben a fejezetben ismertetésre kerülő kutatási eredményeim jó adalékul szolgálhattak a testnevelés tantervének optimalizálási lehetőségeihez. A megfogalmazott következtetéseim elméleti és gyakorlati értelemben is jól általánosíthatóak és széles körben hasznosíthatóak, emellett jó támpontot jelenthetnek sok, a testnevelés területén felmerülő aktuális probléma kezeléséhez.

1. Alapfogalmak

A *tantervelmélet* az oktatásmélet keretei közül kilépve, jelentős változáson ment keresztül. Ebben a folyamatban – kisebb-nagyobb súllyal – jelentős szerepet játszottak *Fináczy Ernő* (1932, 1935), *Kornis Gyula* (Válogatás, 1984), *Imre Sándor* (Ballér, 1996; Pukánszky és Németh, 1995), *Prohászka Lajos* (1948), *Nagy Sándor* (1962, 1981), *Faludi Szilárd* (1967, 1972), *Kiss Árpád* (1961, 1969, 1976), *Ballér Endre* (1981a, 1981b, 1996, 2004) és *Báthory Zoltán* (2000) munkái. Az idézett szakírók tantervelméleti vélekedése számos olyan vonást rejt magában, amelyek esszenciálisan napjainkig előremutatóak. Például *Prohászka Lajos* (1948) alapművének, tantervelméleti szakemberek számára talán leginkább megszívlelendő intenciója, miszerint „nem a tanulót kell a tárgyhoz odavinni, hanem a tárgyat a tanulóhoz.” Ebben a mondatban egyaránt tetten érhető a 20. századi reformpedagógiai közgondolkodás (lásd a gyermek alkotóképességének középpontba állítása), a Nagy Lászlói tantervfelfogás (didaktika gyermekfejlődéstan alapon), de a rendszerváltozást követő tantervelméleti paradigmaváltás (a helyi tartalmi szabályozás térnyerése) is. Az 1997-ben kiadott *Pedagógiai Lexikon* ekképpen definiálja a tantervelmélet fogalomkörét: „A tantervelmélet a tantervekkel, tartalmuk kiválasztásával, elrendezésével, kidolgozásával, funkcióival, struktúráival, összefüggéseivel, fejlesztésével, az oktatás tartalmi szabályozásával foglalkozó, tudományosan igazolt diszciplína.”

A testnevelés-elmélet (így nevezik a testnevelés tanításának módszertanát a szakma nem egészen pontos szóhasználatában) szakirodalma kevés olyan munkát tartalmaz, ami *expressis verbis* tantervelméleti problémákat is taglal. Találunk ugyan a testnevelés-elmélet könyvekben tantervi tárgyú fejezetet, de ott a tanterv kérdésköre csak egy a sok értelmezendő problémából, ezért csupán korlátozott terjedelmi keretek között, erősen redukált gondolatmenetben lehet értekezni róla. A testnevelés megváltozott helyzetében azonban ezt a fontos témakört, a tervezést, önálló diszciplínaként kell kezelni, s a tanárképzésben az erre a diszciplínára épülő tantárgyakat megfelelő szakirodalommal kell támogatni.

Makszin Imre (2014) a testnevelés-elmélet ismeretanyagába beépített tantervelméleti gondolatai között kifejti, hogy a tantervek bonyolult összefüggésrendszerekbe ágyazódnak, amelyeket sokoldalú kölcsönhatások jellemeznek. Ezek a legtöbb esetben rendszereket alkotnak, vagyis olyan egységeket, amelyeknél az egész minőségileg különbözik a részek egyszerű összegzésétől, és az egész ismét része más struktúráknak. Az összefüggésrendszerek két nagy csoportot alkotnak: külső és belső. A külső rendszerek azok, amelyek közvetve, a nevelési-oktatási folyamatra mintegy kívülről hatnak, de önmagukban *par excellence* nem nevelési-oktatási tényezők. A külső rendszerek a társadalom, valamint a felhalmozott ismeretek köre, azaz a műveltség. A belső rendszerek olyan struktúrákat tartalmaznak, amelyek a külső tényezőket is beépítve, közvetlenül is meghatározzák a tantervek tartalmát. A belső rendszerek az értékek, célok, feladatok, a tantárgyak struktúrája, a tanulói személyiség, illetve az értékelés.

Az iskolában tanított tantárgyak (műveltségterületek) egyike a *testnevelés*, amely pedagógiai szempontból nélkülözhetetlen szerepet tölt be. Egyedüli terület ugyanis, amely a tanulók egészséges testi fejlődését közvetlenül befolyásolja, ahol a nagy izommozgással járó hely- és helyzetváltoztató mozgásformák elsajátítására, végső soron a mozgásos cselekvéstanulásra, lehetőség nyílik. A testnevelésnek rendkívül nagy jelentősége van abban is, hogy a tanulók értékrendjében megszilárduljon az aktív és rendszeres testedzés, valamint a sportolás szükséglete. Jól fogalmazza meg az iskolai testnevelés lényegét *Biróné Nagy Edit* (2004), amennyiben: testnevelésen a pedagógiailag átgondolt, tantervileg megformált, didaktikailag felépített, módszertanilag kimunkált tantárgyat értjük.

A *testi nevelés*, mint főfeladat a korábbi évtizedek pedagógiai felfogásában a testtel akcentuális kapcsolatban álló célirányosan szervezett tevékenységek gyűjtőfogalma volt, melyek eredményeképpen az egész személyiség fejlődését remélni lehetett, de különösképpen a nevelt testi fejlődése volt tőle elvárható. A test, mint fejlesztő tevékenységek célpontja viszonylag jól körülhatárolható. A nevelés legfontosabb tennivalóinak öt, úgynevezett főfeladatba sorolását (értelmi, erkölcsi, esztétikai, politechnikai és testi) sok bírálat érte már az 1970-es években is. A kritikák leggyakrabban azt kifogásolták, hogy a felosztás nem egy-alapú, hogy keverednek

benne kulturális dimenziók és emberi-személyiségbeli vonatkozások. Ennek a problémának a megoldására a hazai neveléstudományban több kísérlet is történt, azonban mindegyik sikertelennek bizonyult (*Gombocz és Hamar, 2014*).

A *szomatikus nevelés* terminus technikus a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottságának, az MTA EKB-nak a tevékenysége kapcsán került be a köztudatba. A Bizottság 1973-ban kezdte munkáját azzal a céllal, hogy felvázolja azt az általános alpműveltséget, ami az ezredfordulóra minden magyar állampolgár számára hozzáférhetővé válik (*Szentágothai, 1980*). *Nádori László* tollából ebben a munkában jelent meg először a szomatikus nevelés szakkifejezés, tulajdonképpen tartalmi változtatás nélkül, mintegy a testi nevelés szinonimájaként. E terminus technikus a testkultúrát, a mozgásműveltséget, az egészségkultúrát foglalta rendszerbe, s egyben foglalkozott az iskolai mentálhigiénés és szexuális nevelés tartalmával is.

Az alapfogalmakhoz kapcsolódó összegző gondolatként fogalmaztam meg, hogy az általános pedagógiai közbeszédben és a neveléstudományban fölbukkanó *egészségnevelés* nem helyettesítheti a testi nevelés szakkifejezést. A hagyományos értékfelosztás és a belőle levezetett feladatrendszer kezelhetőbb a pedagógiai tervezésben, ellenőrzésben és értékelésben – még az egészségnek, mint fontos célértéknek a szolgáltatában is – mint a pedagógia világán kívül született egészségnevelés felfogás (*Gombocz és Hamar, 2014*). Az *egészség* és a *nevelés* külön-külön tudományos és köznapri értelemben egyaránt fundamentális kategóriák, de az „összeházasításuk” nem szerencsés idea.

2. A testnevelési tantervek történeti áttekintése 1990-ig

Monográfiámban nem a tantervelméleti rendszereket, hanem az ehhez kapcsolódó vagy az ezekben az időszakokban megjelenő testnevelési tantervek legjellemzőbb tartalmi jegyeit (célokat, követelményeket, tananyagot, tantervi időt, esetleg módszereket) elemeztem, a teljesség igénye nélkül. A testnevelés (kezdetben testgyakorlás) történetére visszatekintve az nem állítható, hogy tantervi koncepciói egy lineáris pályán haladva, világos fejlődési vonalat követtek volna. Ha például a tartalmi fejlesztés különböző szintjeinek kidolgozottságát, a tananyag-kiválasztás és elrendezés szempontjainak a komplexitását veszem alapul, akkor kimutathatók a változások egyenlőtlen területei, sőt a visszaesések is. Ebből a sorból nem lógnak ki napjaink testnevelési tantervei sem, hiszen jó néhány ponton összekapcsolhatók a korábbi tantervekkel.

Az 1867-től 1918-ig terjedő tantervtörténeti időszak a testgyakorlás tanrendbe állításának kezdeti lépéseivel telt. Ez a folyamat a népiskolai oktatásban erőteljesebb, míg a gimnáziumi tantervekben szerényebb volt. Az kétségtelen tény, hogy ebben az időszakban a testnevelés (testgyakorlás) ügyéért a legtöbbet *Bély Mihály* és *Kmetykó János* tett. Kmetykó János 1915-ben kidolgozta reformjavaslatát, amely később a két világháború közötti időszak „magyar rendszerévé” vált. Javaslatában a hangsúlyt a

svéd tornairányzat kapta, ennek megfelelően kerültek előtérbe az egészséggel összefüggő célok. Bély és Kmetykó tanterveiben számos olyan pedagógiai, testnevelés-elméleti eljárással, módszertani útmutatással találkozhatunk (pl. nevelő tornagyakorlatok, nevelő játékok, nevelő atlétikai és egyéb testedző gyakorlatok, a mindennapi életre előkészítő gyakorlatok, vagy hibajavítás, segítségadás, a fokozatosság elvének betartása stb.), amelyek korunkig előremutatóak.

A két világháború közötti években és a világháborút követő három évben továbbra is megmaradt a két tantervelméleti irányzat, nevezetesen a *Nagy László* nevéhez köthető, gyermektanulmányon alapuló népoktatási, illetve az értékelméleti tantervfelfogást képviselő – lásd *Imre Sándor* és *Prohászka Lajos* munkásságát – gimnáziumi. Az 1920-as évek tantervi (testnevelési) „boomja”, jelentős újításokat hozott, például a tantárgy tartalmi-módszertani vonatkozásai terén. Az 1930-as évek közepétől a testnevelésre is jelentős mértékben rányomta a bélyegét a háborús készülődés, ennek lett az eredménye az önmagában véve még üdvözlendő óraszám emelkedés, amit viszont beárnyékol a torz cél. Az 1946-ban kiadott első általános iskolai tanterv kérész életűnek bizonyult, de az abban foglaltak 1989 után újra a tantervi gondolkodás középpontjába kerültek (példaként lásd demokrácia, humanizmus, a gyermek, a tanuló személyiségének, fejlődésének tiszteletben tartása stb.).

1948-tól kezdődően egy sajátos fejlődési folyamat keretében kialakult az úgynevezett szocialista iskolatípus. A szocialista tantervek esszenciájaként azt mondhatjuk el, hogy – még ha eltérő mértékben is, de – a célrendszer állt a középpontjukban, s ennek alárendelten szerepelt a tananyag struktúrájának, a tanítási, tanulási folyamatnak, a technológiának a tervezése. A célrendszer azonban „pártos” volt. A pedagógiai, tantervi dokumentumok is direkt, pártideológiai intenciók mentén születtek. Az államszocialista korszak testnevelési tanterveit ugyan egy fejezetben tárgyaltam, de ez az időszak tantervelméleti szempontból semmi esetre sem jelenthet homogén egységet. Először jöttek az 1950-es évek kommunista építőmunkára fókuszáló tantervei, majd ezek hatvanas évekbeli éles kritikái. Progressziót jelentettek az 1978-as, curriculum-elméleti jegyeket is hordozó nevelési és oktatási tervek, majd a nyolcvanas évek, a rendszerváltozást követő kétpólusú tartalmi szabályozást megalapozó tantervei. Ezen utóbbi időszak jellemzője még, hogy a külföldről (és nem csak a keletről) jövő hatások is egyre nagyobb teret nyerhettek. „A nyolcvanas évek már annak a jegyében teltek, hogy miképpen is lehetne a neveléstudomány világtendenciáit, a nyugati és a szocialista országok pedagógiai kutatásait itthon is érvényesíteni.” (*Báthory*, 2000a)

3. A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi vonatkozásai

E fejezet tantervméleti háttérének a tárgyalásakor *John Dewey*, *Ralph Tyler* és *Benjamin Bloom* neve merült fel. Dewey jelentős munkásságának esszenciáját lehetetlen röviden meghatározni, de ha mégis egyetlen, napjainkig ható intencióját kellene kiemelni, akkor én a „gyermeket az életre kell nevelni” gondolatát emelném ki. A tantervvel kapcsolatban kifejti, hogy a nevelést két alapvető probléma köré lehet rendelni, egyrészt a gyermek, mint fejlődő lény megismerése, másrészt a tanterv kérdései. A nevelésnek a gyermek saját tapasztalatát a tantervben reprezentált tapasztalat felé kell irányítania (*Pukánszky és Németh*, 1995).

Tyler és Bloom szintézist adó oktatásméleti munkásságának legnagyobb hatású eleme a követelmény-taxonómiák kidolgozása. A kognitív, az affektív, majd a később publikált pszichomotoros követelmény-taxonómiák a teljesítményközpontú, pontosan megtervezett és kontrollált oktatási folyamatot tartották szem előtt. E rendszer kidolgozásának hatására nagy lendületet vett a tanulási célok pontosítása, feladatokká alakítása, operacionalizálása (*Ballér*, 1996). Az 1970-es évektől azonban egyre több kritika érte Bloom és munkatársainak modelljét, főleg a követelmény-taxonómiákon alapuló mérési, értékelési rendszert.

A második világháborút követően Európában három tantervi típus alakult ki: 1. a demokratikus országok kontinentális típusa, 2. az angolszász típusú, 3. a kelet-európai országokban bevezetett sztálini típusú tantervek. Ez a felosztás oktatáspolitikai szempontból vázolja az egyes európai országok tantervi helyzetét (*Szebenyi*, 1991). Monográfiámban az első és a második típussal foglalkoztam részletesen, míg a harmadik, Magyarországon jól ismert, az egységes ideológián alapuló, uniformizáló központi tantervekkel nem.

A kontinentális típusú tantervek (lásd Ausztria, Norvégia, Finnország, Franciaország, Spanyolország) lényege, hogy az iskolákban zajló tevékenységet központi tantervi keretbe foglalják, a pedagógiai gyakorlat viszont a választható tankönyvek és programok eredményeként jelentős autonómiát élvez. Ezzel szemben az angolszász típusú tantervek (lásd Anglia, Skócia, Dánia, Hollandia) a hangsúlyt – az 1980-as évekig csak is kizárólag, manapság már kevésbé, de még mindig – a helyi tartalmi szabályozásra helyezik (*Szebenyi*, 1991).

A külföldi testnevelési tantervekben egy közös vonás mindenhol fellelhető volt, nevezetesen mindegyik tartalmazott testkulturális fejezetet. A mindennapos testnevelés magyarországi bevezetésének időszakában tanulságos lehet, hogy Európában a testnevelés – egy-két országtól eltekintve – hat éves kortól (az általános, elemi stb. iskola első osztályától), 16 éves korig (a tankötelezettség általánosan elterjedt életkoráig) minden országban kötelező tantárgy. A testnevelés heti óraszámát általában kettő-háromban határozták meg. Kettőnél kevesebbel egyetlen tantervben sem találkoztam.

E fejezetben néhány gondolat erejéig felvillantottam az *Amerikai Egyesült Államok* testnevelés- és tantervméleti „modelljét”, még úgy is, hogy véleményem szerint az

USA tantervi szabályozásának gyakorlata nem tartozik azon nemzetközi irányzatok közé, amelyek mintául szolgálhattak az iskolai testnevelés rendszerváltozást követő magyarországi paradigmaváltásához. Az USA-ban igen szerteágazó a közoktatás irányítása. Ha egyáltalán beszélhetünk ilyenről. Alaptanterv nincs, viszont a tanárok úgy lépnek ki az egyetemről, hogy felkészítették őket a „tanterv nélküli életre”. Az oktatási programok tartalma és szerkezete államonként, településenként, iskolakörzetenként, illetve iskolánként is különbözhet. Némelyik rendszer meglehetősen kötött, mások nagy szabadságot engednek az iskolai közösségnek és az egyes tanároknak. Erős túlzással azt is mondhatjuk, hogy az országban ahány állam, ahány körzet, annyi tanterv létezett, illetve létezik mind a mai napig (Huszár, 2003).

4. Az ellenőrzés, értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben

Az iskolai testnevelésben az ellenőrzés, értékelés és mérés területén is paradigmaváltás következett be. *Arieh Lewy* a *The International Encyclopedia of Curriculum* című munkájában (1991) megjegyezte, miszerint a testnevelés az egyetlen műveltségterület, ahol közvetlen mód nyílik arra, hogy a tanár a tanuló önmagához képest mért teljesítményét objektíven mérje. Szerinte (is) a testnevelésben szükség van teljesítménymérésre, -értékelésre. Ugyanakkor a merev, csakis kizárólag a stopperórát, mérőszalagot, pontszámot stb. figyelembe vevő ellenőrzés, értékelés nem lehet a testnevelési teljesítménymérés sajátja.

Lewy Enciklopédiájában, társszerzőivel karöltve, az értékelés fő szempontjait két pontban rögzítette. Az elsőben leszögezte, hogy az értékelés adatbázisra épülő (felméréseken alapuló), maximális objektivitásra törekvő, elfogulatlan tanári magatartású tevékenység. A másodikban kifejtette, hogy az értékelés nem egyoldalú (csak a tanár felőli) tevékenység, hanem abban szerepet kap a tanítvány, valamint a pedagógiai folyamat többi résztvevője, más tantárgyak tanárai, az iskolavezetők, az iskolaszék tagjai és a szülők is. *Lewy* testnevelésre vonatkozó megállapításaiból az szűrhető le, hogy e műveltségterület egyrészt mindenképpen valamilyen mérhető ellenőrzést kíván, másrészt ennek egy széles körből jövő értékelő tevékenységgel kell párosulnia.

A tanulói motoros teljesítmények ellenőrzésének egyik lehetőségét a különböző teljesítménypróbák és -tesztek széles választéka kínálja. A felmért adatok képet adnak a vizsgált tanulók testi fejlettségéről (testmagasság, testtömeg, testzsír-százalék stb.) és motoros teljesítményeiről (Sargent-teszt, Cooper-teszt, Burpee-teszt stb.), illetve újabb adatsort szolgáltatnak a még differenciáltabb tesztbattériák elkészítéséhez (*Hamar*, 1999). Az emberi motorium vizsgálatához szükséges faktorokat szerzők sokasága igyekezett összeállítani. *Marcel Hebbelinck* (1984) felosztása szerint a vizsgálatok a következő fő faktorok köré csoportosíthatók: izomerő, koordináció, állóképesség, gyorsaság, testfelépítés. Ha ehhez még hozzávesszük az ízületi mozgékonyt, gyakorlatilag meg is határoztuk a felmérhető emberi motorium teljes körét.

Az ellenőrzés, értékelés kapcsán monográfiámban arra az álláspontra helyezkedtem, hogy a testnevelés mindenkori sajátja a teljesítményelvárás, a teljesítményorientáltság. Itt nem a „Követelem a maximumot, hogy kipróbáljam a lehetőséget.” - Herbarti nézet feletti vitáról van szó (ennek eldöntése nem is lenne nehéz), hanem arról, hogy az életbe kilépőket már az iskolában fel kell készíteni azokra az egyéntől elvárt teljesítményekre, amelyeket a „világ” velük szemben támaszt. „A legjobb módszer, az anyag leggondosabb tálalása is múltó erőfeszítés, ha a tanuló nem küzd meg érte...” (*Németh*, 1980) Amennyiben azonosulunk ezzel az ideával, akkor a testnevelés műveltségterület sem maradhat ki ebből a körből, már csak azért sem, mert a testnevelés és a sport egyik jellemzője a teljesítményre törekvés.

Kiemelt témaként tárgyaltam az osztályozás vs. szöveges értékelés problémakört. Én amellettem tettem hitet, hogy a testnevelés ugyanolyan osztályozással értékelt műveltségterület (tantárgy) legyen, mint a többi. Annak megerősítésére, hogy a testnevelés osztályozás eltörlése ellenzésének nézetével nem vagyok egyedül, példaként hoztam fel *Falus Iván* (2005) egyik reflexióját, amelyben kifejti, hogy ebben a témában a valóságos kérdés azaz, hogy célszerű-e, indokolt-e, kívánatos-e a mai iskola-rendszer keretein belül, a ma uralkodó pedagógiai felfogást számba véve, egyetlen egy tárgynak, a testnevelésnek az oktatásában egyetlen egy mozzanatot kiragadva, megszüntetni az osztályozást. Erre a kérdésre egyértelmű nem volt a válasza.

Az megint más kérdés, hogy a szöveges értékelést, mint lehetséges értékelési formát sem szabad teljes egészében elvetni, illetve az is felül(meg)vizsgálendő, hogy az ötkategóriájú osztályozás felváltható-e a tízkategóriájú osztályozással.

5. Testnevelés a rendszerváltozást követő tantervekben

A rendszerváltozást követő tantervméleti polémiaiban értelmezés tárgyát képezték, illetve képezik mind a mai napig, a tantervi műfajok. Szillabus, előíró tanterv, curriculum, (Nemzeti) alaptanterv, kerettanterv - mind egy-egy állomása a tantervméletnek és a tartalmi szabályozásnak. A Nemzeti alaptanterv legfőbb összegző gondolata, hogy az egy „alap”, egy tantervi minimum a kerettantervek és a helyi tantervek, a tantárgyi programok, a vizsgakövetelmények, a tankönyvek, valamint a taneszközök készítéséhez. A kerettanterv tantervi műfaj szintén az alapokat meghatározó, bizonyos értelemben véve alaptanterv, ami – a NAT-ra épülve, a helyi szabályozás alapjául szolgáló – egy adott iskolatípusra készített, miniszter által jóváhagyott, választható dokumentum (*Vass és Perjés*, 2009).

A kompetencia, kulcskompetencia fogalmak releváns kérdéskört alkotnak nemcsak hazánkban, hanem az Európai Unió országaiban is. Az EU-ban – írtam – a kulcskompetenciák fogalmi hálójába rendezték be azokat a tudásokat és képességeket, amelyek birtoklása alkalmassá teheti az Unió valamennyi polgárát a gyors és hatékony alkalmazkodásra. Magyarországon is kialakult, elsősorban *Nagy*

József (1996, 2000) munkásságának köszönhetően, egy olyan kompetenciaháló, amelynek részét – de sajnos nem eléggé domináns részét – képezik a testkulturális jegyeket hordozó kompetenciák.

A tantervi szemléletváltás első „termékeiként” jelentek meg az *alternatív (testnevelési) tantervek* (1991-1992). Ezekről a tantervekről röviden az mondható el, hogy nem a kizárólagosságra, a merev utasításokra törekedtek, hanem éppen ellenkezőleg, olyan kerettantervek voltak, amelyek általános érvényű, irányt mutató célokat, feladatokat, s az ezekhez útbaigazító ajánlásokként kapcsolódó követelményeket és tanítási anyagokat fogalmaztak meg. A célok-feladatok-követelmények a tantervek keretjellegeből adódóan már nem kötelező érvényűek voltak, hanem útbaigazító ajánlasként jelentek meg anélkül, hogy behatárolták volna a helyi tanterv céljainak, feladatainak és követelményeinek kialakulását. E tantervek lényege tehát a vaglyagosságban, a választhatóságban rejtett. Az alternatív testnevelési tantervek formailag is eltértek az előző tantervektől. Megszűnt a törzsanyag, kiegészítő anyag kettőssége, s a tanítási anyagot sem osztályonként, hanem sportáganként sorolták fel (Hamar, 2001).

A *Nemzeti alaptanterv 1995 (NAT1)* egy követelmény-centrikus dokumentum volt. Követelményeinek három szintje (közös, általános fejlesztési, részletes) szoros egymásra épültséget mutatott, hiszen a közös követelmények és az általános fejlesztési követelmények egyaránt a részletes követelményekben öltöttek konkrét formát. A NAT különböző szintű követelményei azonban a testnevelés műveltségterületén belül csak az alapját teremtték meg egy teljes képzési ciklusra szóló helyi tanterv elkészítésének, a tananyag összeállítása külön feladatként jelentkezett. A NAT1-ben a fejlesztési követelmények részeként megjelent a kompetencia szakkifejezés. A kompetenciák, képességek testkulturális vonatkozásait nemcsak a testnevelés és sport műveltségterületen érthetjük tetten, hanem az ember és természet egészségtani követelményei között is, így a fizikailag aktív életforma szükségességének kihangsúlyozása a biológia és az egészségtan területének is a tárgya volt.

A *2001-ben bevezetett kerettantervek* (Munkaanyagok, 2000) azzal a céllal íródtak, hogy alapjául szolgáljanak a különböző pedagógiai rendszerek, tantervi változatok, tantárgyi programok és a helyi tantervek készítése számára. Emellett az abban foglaltaknak összhangban kellett lenniük a NAT1-ben meghatározott általános célokkal és követelményekkel, illetve az egyes életkori szakaszokra értelmezhető minimumteljesítményekkel. A NAT-ban megfogalmazott általános célok és közös követelmények tovább éltek a kerettantervekben, még ha más – mint célok és feladatok – formában is. A kerettantervek tehát ezen a téren nem hoztak újat, de nem is ez volt a szándék. Az egyes iskolatípusok pedagógiai céljai között markánsan jelentkezett a test és a lélek harmonikus fejlesztése, a testileg és lelkileg egészséges emberkép; a saját egészség megőrzésének igénye; az intellektuális, az érzelmi és a testi nevelés lehetséges egyensúlyának biztosítása; az egészséges életmód értékeinek elfogadása (Hamar, 2001).

A *Nemzeti alaptanterv 2003 (NAT2)* a NAT 1995 felülvizsgálatának az eredménye. Ez a dokumentum, bár megőrizte a NAT1 alapvonásait, számos vonatkozásban szakított az addigi hagyományokkal. A legalapvetőbb változás az volt, hogy nem tartalmazott tananyagot és követelményeket. A középpontban álló fejlesztési feladatok írták körül a kívánt képességeket, készségeket és kompetenciákat. Megjegyzendő, hogy a magyarországi tantervi dokumentumokban először megjelenő kulcskompetenciák között ott szerepeltek az életvezetéssel kapcsolatos képességek is. A törvényalkotók nem elégedtek meg csak a kulcskompetenciák felsorolásával, hanem célként jelölték meg a fejlesztendő képességek és kulcskompetenciák kompetencia-térképpé szerveződésének szükségességét. Külön felhívták a figyelmet a társadalom számos olyan kihívására, mint a felnövekvő gyermekek testi és lelki egészségét veszélyeztető tényezők (*Rétsági, 2004*).

A *Nemzeti alaptanterv 2007. évi változata (NAT3)* a Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete részeként került kihirdetésre. A NAT3 meghatározta az általános képzés keretében zajló nevelő-oktató munka kötelező közös céljait, a magyarországi közoktatásra értelmezte az Európai Unióban elfogadott úgynevezett kulcskompetenciákat, rávilágított az iskola világával szoros kapcsolatban álló intézményrendszerre (kollégium, óvoda, ÁMK stb.) és az iskola műveltségképének összefüggéseire. Megalapozta az alaptantervvvel összefüggő minőségirányítási teendőket, kiemelten tartalmazta a nevelő-oktató munka alapjául szolgáló, az egyes tartalmi szakaszokban érvényesítendő fejlesztési feladatokat, s definiálta a közvetítendő műveltség fő területeit (*Vass és Perjés, 2009*). Sajnálatos, hogy a NAT3-ban a testkulturális értékek csak a szociális és állampolgári kompetencia részeként jelentek meg.

A *Nemzeti alaptanterv negyedik változatát (NAT4)* a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló jogszabály tartalmazza. A NAT4 két részből áll, az első Az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása és szabályozási szintjei, míg a második a Kompetenciafejlesztés, műveltségkövetítés, tudásépítés címet kapta. A NAT4-ben a műveltség-tartalom a Fejlesztési feladatok és a Közműveltségi tartalmak című pontokon keresztül kerül kijelölésre. A testnevelésben a fejlesztési feladatok a következő egységekből állnak: motoros képességfejlesztés - edzettség, fitness; motoros készségfejlesztés - mozgástanulás; játék; versenyzés; prevenció, életvezetés, egészségfejlesztés. A közműveltségi tartalmak a fejlesztési feladatok egységeit követve, azokat két nagy kategóriába sorolva (Mozgásműveltség és mozgáskultúra, illetve Ismeretek, személyiségfejlesztés) kerülnek felsorolásra az 1-4., az 5-8. és a 9-12. évfolyamokra vonatkoztatva.

A *NAT4-et követő kerettantervek* (51/2012. számú EMMI rendelet) a különböző iskolatípusokra, pedagógiai szakaszokra, tantárgyakra (az általános iskola 1-4., 5-8., a gimnáziumok 9-12., 7-12., 5-12., a szakközépiskolák 9-12. évfolyamai számára), valamint az egyes sajátos köznevelési feladatok teljesítéséhez (a szakiskolák, a

Köznevelési Hídprogramok, a nemzetiségi nevelés-oktatás, a sajátos nevelési igényű tanulókat oktató nevelési-oktatási intézmények, a felnőttoktatás, a szakiskolát végzettek középiskolája, a két tanítási nyelvű iskolai oktatás számára) készültek, illetve készülnek. A kerettantervek palettáját színesítik a különböző testnevelés és sport kerettantervek is.

A rendszerváltozás után megjelent alternatív tanterveket, NAT-okat és kerettanterveket elemezve kirajzolódik a testnevelés tananyagának kiszélesedő köre (lásd divatos szabadidős sporttevékenységek – görkorcsolyázás, gördeszkázás, kerékpározás, sielés stb. – térnyerését), valamint az ülő életmód, a „homo sedens” embertípus kialakulása kapcsán felmerülő tantervi kihívások problematikája. Nagy utat tett meg a testnevelés a NAT1-ben meghatározott 6-14 százalékos, heti 1,5-3 tanórától a heti öt testnevelésóra, a mindennaposság bevezetéséig is.

A rendszerváltozást követő társadalmi, gazdasági, kulturális, oktatás- és sportirányítási változások hatására fokozatosan megszűntek a testnevelés tagozatos osztályok. *A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény* a tagozat fogalmát megváltoztatta, helyette az emelt szintű képzést törvényesítette. Ezzel a klasszikus – és széles körben is jól működő – testnevelés tagozatos iskolarendszer elkezdett leépülni. Az oktatás és a sport ügyét jellemző bizonytalanság hatására, valamint egyéb társadalmi (elsősorban szülői és iskolafenntartói) nyomásra az iskolák és sportegyesületek közötti együttműködési szerződések folyamatosan megszűntek, s ennek eredményeként a tartalmi munka is visszafejlődött. A testnevelés és sport irányultságú iskolák jelentős része profilt váltott, és idegen nyelvekkel, informatikával kezdett el foglalkozni (*Lehmann, 2003*). Ennek az úrnek a betöltésére (is) szolgált a közoktatási típusú sportiskolai kerettanternv, valamint a sportiskolai nevelés és oktatás legitimálása.

A közoktatási típusú sportiskolai nevelés és oktatás a testnevelést és sportot állítja a tartalmi fejlesztés középpontjába, miközben biztosítja a NAT által előírt optimális tartalmakat minden műveltségterület (tantárgy) tanítása-tanulása során. A cél egy olyan központi dokumentum, sportiskolai kerettanternv kidolgozása, amely alapján az egyes intézmények elkészíthetik helyi pedagógiai programjukat. Ezek az elkészített programok tartalmazzák az adott közoktatási intézmény közismereti és testnevelés-sport tartalmait, illetve követelményeit (*Hamar és Huszár M., 2009*).

A Csanádi Árpád Általános Iskola, Középiskola és Pedagógiai Intézet közoktatási típusú sportiskolai kerettanternvének (2006) elemzésével képet adtam egy, a sportot, a sportolást középpontba helyező nyolc évfolyamos általános iskola és négy, illetve öt évfolyamos gimnázium tartalmi szabályozásáról. Az iskola kerettanternve műveltségterületenként épül fel, amelyek közül – hangsúlyozván e műveltség-tartalom fontosságát – a Testnevelés és sport az első helyen áll.

A *gyógytestnevelés* sajnálatos felértékelődését statisztikák sokasága igazolja. Magyarországon az iskolai testnevelésnek ez a sajátos formája már az 1950-es évektől kezdődően kiépült, s egészen 2012-ig (a NAT4 megjelenéséig) kiválóan megoldotta

az ilyen típusú foglalkozásra utalt gyerekek nevelésének-oktatásának feladatát. A gyógytestnevelési tanterv számos vonatkozásban eltér a testnevelési tantervtől. A leglényegesebb különbség, hogy nem részletezi a megtanítandó mozgásanyagot, hanem elsősorban a feladatokat fogalmazza meg. Emellett megjelöli az elsajátítandó mozgásanyag főbb csoportjait, valamint az ellenjavallt testgyakorlatokat. A tanterv diagnózis-csoportonkénti felosztásban tartalmazza az anyagot, míg osztályonként nem, csak általános és középiskolai viszonylatban tesz különbséget. A diagnózis-csoportokon belüli felosztás a következő: speciális feladatok, törzsanyag, kiegészítő anyag, az évi órakeret felosztása. A tanterv – a foglalkozások testneveléstől eltérő időpontjából és helyenként helyszínéből adódóan – meghatározza még a gyógytestneveléshez szükséges taneszközök, tornatermi berendezések, kéziszeres és egyéb felszerelések körét is (Gárdos és Mónus, 2004).

A gyógytestnevelés a NAT4 megjelenése óta szikrázó, gyakorta nemcsak szakmai érveket felvonultató viták kereszttüzébe került. A problémahalmaz számos lényeges vonatkozása mellett a kiindulópont egy tantervelméleti alapú oktatáspolitikai döntés volt, nevezetesen: a gyógytestnevelés ma már nem alaptevékenysége a nevelési-oktatási intézményeknek. Meglátásom szerint a gyógytestnevelés NAT4-ből és ez által az iskolák alaptevékenységéből történő kihagyása súlyos hibának tekinthető. Hiba, mert a gyógytestnevelés az iskola nevelő-oktató tevékenységének a szerves része, nem egészségügyi foglalkozás, s nem egyenlő a gyógytornával. A gyógytestnevelésben ugyanaz a pedagógiai hatásrendszer érvényesül, mint a testnevelésben, csak annak egy speciális területén.

6. 11-18 éves tanulók testnevelés iránti affektivitásának magyarországi vizsgálata

A 11-18 éves tanulók testnevelés iránti affektivitásának magyarországi vizsgálatával foglalkozó kutatásom szoros összefüggést mutat a tantervelméleti, tantervi elemzéseimmel, illetve jól kiegészíti és továbbfejleszti az ott megfogalmazottakat, mivel az iskolai testnevelés teljes problémavilágát megjeleníti, benne a tantervi kérdések belső összefüggéseivel. Vizsgálati eredményeimet megszívlelendő tanulásként ajánlom a tantervelméleti szakemberek és a testneveléssel foglalkozó pedagógusok figyelmébe, egy későbbi – az oktatáspolitikai tervek szerint nem is a távoli jövőben bekövetkező – tantervi munkálathoz.

Vizsgálatom két fő részből állt. Az első rész céljaként azt tűztem magam elé, hogy megvizsgálom egy adott korosztály tanulóinak iskolai testnevelés iránti érzelmi reakcióit a testnevelésórán. Célom volt annak kiderítése, hogy a 11-18 éves fiúknak és lányoknak milyen az attitűdje (hozzáállása, beállítódása) az iskolai testnevelés és sport iránt. Konkrétabb megfogalmazásban: szándékom szerint fel kívántam mérni a 11-18 éves fiúk és lányok testneveléshez kötődő affektivitásának egyes jellemzőit, meghatározóit a pozitív, illetve negatív reakciókon keresztül. Fontosnak véltem megtalálni a testnevelés órához kapcsolódó azon érzelmeket, amelyek meghatározó szerepet játszanak a testnevelés tanítás-tanulás folyamatában (Hamar és Karsai, 2008).

A vizsgálat második részében a motivációt nem elsősorban pszichológiai jelenségként, hanem az iskolai tanítás-tanulás, az iskolai testnevelés pedagógiai kérdéseként elemeztem. A problémakör tág megközelítésében arra kerestem a választ, hogy az iskolai testnevelésben milyen feltételei, lehetőségei vannak a tanulás iránti motiváció kialakításának, fenntartásának és fokozásának. A motivációt és motiválást, így mint pedagógiai funkciót tettem elemzésem tárgyává. A pszichológiai vizsgálatokból ismert önmotivációs kérdőív alkalmazásával, mintegy feltételeztem, hogy megerősítést szerezek az érzelmi reakciókat vizsgáló kérdőívem eredményeihez (Hamar, Karsai és Munkácsi, 2011; Hamar és mtsai, 2013).

Az iskolai testnevelés iránti pozitív vagy negatív attitűdök, a testnevelés órákon meghatározó szerepet játszó érzelmek, valamint a felsorolt motivációs tényezők kapcsán egyaránt feltételeztem, hogy azok a nemek és az életkor függvényében jellemzően nyilvánulnak meg.

Tekintve, hogy vizsgálatom meghatározott tanterv (a NAT2) érvényességi periódusában készült – mely tanterv a független változók sajátos együttesét testesíti meg –, felidézett (ex post facto) pedagógiai kísérletként is értelmezhető. Pedagógiai kísérletemben a független változó a NAT2, míg a függő változó a vizsgált 11-18 éves fiúk és lányok iskolai testnevelés és sport iránti attitűdje (hozzáállása, beállítódása) volt. A kísérlet generális kérdésfeltevéseként fogalmazódott meg, hogy egy bevezetésre került tantervre vajon miként reagálnak a tanulók, mik a tantervi előidéző tényezők. Ennek a kutatási stratégiának az alkalmazása mélyebb, egzaktabb, nagyobb jelentőségű elemzésre nyújtott lehetőséget.

A vizsgálati minta 2840, 11-18 éves tanulóból állt, nemek szerint közel azonos arányban megosztva: 1367 fiú és 1473 leány. Az adatfelvétel öt budapesti és 21 vidéki iskolában zajlott homogén földrajzi (területi) megoszlásban. A keresztmetszeti vizsgálat módszere kérdőíves felmérés volt. A kérdőíveket *Biróné Nagy Edit* (1994) korábban már felhasználta egy kutatása során. Az adatfelvételre, a kérdőívek kitöltetésére a 2006/2007. tanévben került sor, minden esetben az iskolaigazgatók hozzájárulásával és a testnevelő tanárok közreműködésével. Az érzelmi reakciókat egy előre összeállított, névtelen válaszadást lehetővé tevő, kérdéslista segítségével mértem fel. A kérdőív a testnevelés órához történő érzelmi kötődést, vonzódást vagy elutasítást volt hivatott mérni. A kijelentések pozitív, illetve negatív tartalmát a tanulók a válaszadás során igennel és nemmel véleményezhették. Az önmotivációs kérdőív 36 kérdésből állt, ahol a vizsgált személyeknek egy ötfokozatú Likert-skálán kellett a kérdésekben szereplő kijelentéseket önmagukra vonatkoztatva értékelniük. Az eredeti kérdőívet *Rod K. Dishman* és *William J. Ickes* (1981) állította össze, majd *Bohumil Svoboda* (1987) fejlesztette tovább.

A tanulók érzelmi reakcióinak listáján szereplő 48 kérdésből tíz faktor képezhető. A kitűzött céljaim és felállított hipotéziseim alapján ezek közül négy, jól definiálható, egymástól lényegesen különböző érzelmi faktort vizsgáltam, melyek a következők: a hatalom, önérvényesítés érzése; a kikapcsolódás öröme; pozitív attitűd a testnevelés és sport iránt; megoldatlan feladatok, elégtelenség érzése. A faktorok numerikus

értékét a pozitív válaszok arányának százalékban kifejezett mértékében adtam meg. Az alapstatisztikai számításokat követően, hipotéziseim igazolására a Mann-Whitney, illetve a Kruskal-Wallis-próbát alkalmaztam. Spearman-féle rangkorreláció-számítási eljárással a vizsgált faktorok kapcsolatát határoztam meg az egyes érzelmi területek, korcsoportok és nemek eltéréseinek megállapítására.

Az önmotivációs kérdőív 36 kérdéséből hat faktor képezhető. A hat önmotivációs faktor a következő: teljesítményorientáltság; eltökéltség, kitartás; megbízhatóság; kényelemszeretet; kikapcsolódni vágyás, szórakozás keresése; kockázatkerülés. E kérdőívvel lehetőségem nyílt a személyiség uralkodó hajlamának meghatározására. Az első három faktor a teljesítés iránt megnyilvánuló pozitív motívumokat, míg a második három a teljesítéstől való távol tartást mutatták. Az alapstatisztikai számításokat követően, két szempontos varianciaanalízist (2×4 between - subjects ANOVA) és Bonferroni Post Hoc tesztet használtam a nemek (nő, férfi) és az életkori csoportok (11-12, 13-14, 15-16, 17-18 éves tanulók) közötti eltérések vizsgálatára. A faktorértékek csoportonkénti eloszlásvizsgálatát a Kolmogorov Smirnov teszttel végeztem, a csoportok közötti homogenitást Leven's teszttel ellenőriztem. A különbségeket szignifikánsnak tekintettem, amennyiben $p < 0,05$ értéket találtam. A statisztikai számítások SPSS programmal készültek.

III. KUTATÁSI EREDMÉNYEK, AJÁNLÁSOK

1. Tantervelméleti konklúziók

A könyvem hetedik fejezetében a tantervelméleti „időutazásom” konklúziói találhatók. E fejezet leglényegesebb gondolatai a következőkben összegezhetők:

- A testnevelő tanár az iskola olyan kitüntetett személye, aki a tanulóknak nemcsak a testét, hanem a lelkét is ápolja, s ha szükséges időnként markáns, esetleg népszerűtlen döntéseket is hoz. Mindezt azonban a gyerekek és az iskola közössége érdekében teszi. Ő a rend és a fegyelem letéteményese.
- Célszerű, ha korunk testnevelési tantervei a tananyag mellett a módszerekre is ajánlásokat fogalmaznak meg. Ennek keretében foglalkoznak például a tanulók nemük és életkoruk szerinti terhelhetőségével, vagy a tanítás-tanulási folyamat – módszertani szempontokat figyelembe vevő – tematikus felépítésével. A tantervek térjenek ki a helytelen életmódból, a káros szenvedélyek elterjedéséből származó civilizációs problémákra is.
- A tanterv az iskolának készül, ezért a tantervkészítők nem hagyhatják figyelmen kívül az adott ország közoktatási (köznevelési) hagyományait, s az ebből következő elvárásokat sem. Magyarországon például a pedagógusok megszokták, hogy a tanterv előírja a tanítás anyagát (*Szebenyi, 1993*).
- A köznevelésben fellelhető ellenőrzési, értékelési eljárások csak akkor funkcionálhatnak hatékonyan, ha összhangban állnak a NAT-ban meghatározott sportági részterületek tanítandó tananyagaival. A testnevelés ellenőrzése, értékelése során a helyes irány az optimum és minimum szintekhez kötés (mint formatív elem), valamint a tantárgy vizsgarendszerének, a magasabb évfolyamokba lépés feltételeinek kidolgozása (mint szummatív elem) lehet.
- A curriculum tantervi műfajt elemezve különböző horizontális és vertikális szintek állíthatók fel. Horizontális szempontból a tananyag- és követelményközpontú tanterv egyre inkább tevékenységközpontú, kompetencia alapú folyamatterrvvé válik. Vertikális szempontból a tartalmi szabályozás kétpólusú (központi és helyi), háromszintű (alaptanterv, kerettanterv/oktatási programcsomag, helyi tanterv) rendszerré alakul (*Vass és Perjés, 2009*).
- A testkulturális jártasság és szokásrendszer kihagyhatatlan az egységes, 21. század kihívásainak megfelelő műveltségkép felvázolásakor (*Szentágothai, 1980*). Még inkább igaz ez, ha az iskola műveltségtartalmát, a teljesítőképes tudás kulcskompetenciáit igyekszünk meghatározni.
- A törvényben előírt mindennapos testnevelés akkor, és csakis akkor lesz minden iskolában, ha ezt a szándékot nem lehet fals orvosi és egyéb igazolásokkal „kiváltani”. Itt most nem a valóban versenyszerűen sportoló, délutáni edzéseken valóban részt vevő tanulókra gondolok, hanem azokra a diákokra, és sajnos szülőkre is, akik valótlán igazolásokkal próbálják elkerülni a délutáni sportfoglalkozásokat.

- A Csanádi Árpád Általános Iskola, Középiskola és Pedagógiai Intézet közoktatási típusú sportiskolai kerettanterve jó ötvözetét adja a rigorózus versenysport orientált, illetve a rekreációs célokat preferáló felkészítésnek, felkészülésnek. Az edzés jellegű tanítási órákat jól oldják a csapatépítő tréningek, a táborok, a túrák és a házi bajnokságok. Ez a tantervi dokumentum is megerősíti azon álláspontomat, hogy a testnevelésben öröm és teljesítmény nem egymást kizáró, hanem éppenséggel megerősítő kategóriák (*Hamar és Huszár M.*, 2009).
- Súlyos hibának tekinthető a gyógytestnevelés NAT4-ből, ez által az iskolák alaptevékenységéből történő kihagyása. A gyógytestnevelés számos más problémától is terhelt, példaként lásd a pedagógiai szakszolgálati intézmények működését, a gyógytestnevelő tanárok átsorolását vagy az eltúlzott és merőben újszerű adminisztrációt.

2. A testnevelés iránti affektivitás vizsgálat eredményeinek összefoglalása

A tanulók érzelmi reakcióinak vizsgálata során arra az eredményre jutottam, hogy a tanítás-tanulás folyamatában az olyan tanulói érzelmek, mint a hatalom, önérvényesítés érzése, a kapcsolódás öröme és a megoldatlan feladatok, elégtelenség érzése valóban megtalálhatók. Mértékük azonban nem egyenlő, hiszen a fiú- és a lánytanulók átlageredményei azt mutatják, hogy a vizsgált korcsoportok esetében mindkét nemnél a legdominánsabb faktor a *hatalom, önérvényesítés érzése*. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a testneveléssel és sporttal kapcsolatban leginkább ez az érzelem tűnik ki, vagyis a vizsgált életkorokban ez attitűdformáló erőnek tekinthető. Véleményem szerint a testnevelés és a sport iránt táplált ilyen irányú érzelem „korhű” tükröképet tart elénk. Ez a vizsgálati eredmény magában foglalja mindazt, ami korunk egyik jellemzője, azaz a törekvő, önérvényesítő, helyenként hatalomvágytól vezérelt magatartásformát. Ez azonban nem feltétlenül csak negatív jelenség. Példának okáért gondoljunk csak arra, hogy a versenyképesség mennyire mindennapjaink részévé vált. A testnevelés és a sport kiváló eszköze lehet ezen „képességfajta” fejlesztésének. A mozgásformák tanítása, tanulása kettős jellegű versenyt kínál. Egyrészt egy „belső” versenyt, melyet a tanulónak önmagával kell megvívnia, másrészt egy „külsőt”, ahol viszont a külvilággal, a környezetével kell megküzdenie. Ez a küzdelem azonban nem csaphat át agresszivitásba. A helyes irány az asszertív attitűd.

A vizsgált 11-18 éves fiúknak és lányoknak túlnyomórészt *pozitív az attitűdjük* az iskolai testnevelés és sport iránt. Ez az eredmény nem meglepő, ugyanis a testnevelés kedveltsége, mint az egyik kedvenc tantárgy, országos érvényű felmérésekkel igazolt jelenség, tulajdonképpen ténykérdés (*Báthory*, 2000b). Ugyanakkor egy 20. század végén készült vizsgálat (*Gombocz*, 1999) arra is rámutatott, hogy a testnevelő tanárok véleménye szerint a diákság körében csökken a testnevelés népszerűsége.

A tantárgy tartalmának vizsgálata azonban már nem vág egyértelműen egybe a kedveltséggel, mivel sokan úgynevezett könnyű tárgyként kezelik. A tantárgyi

kötődéseket befolyásoló tényezők közül az egyik a tantárgyi jelleg, ami jelentheti a tantárgy érdekességét, felismert fontosságát, annak jelentőségét a tanuló jövőendő tervei szempontjából, de magában foglalhatja a gyakran alkalmazott tanítási módszerek iránti viszonyt és a tárgy tanulásával kapcsolatos jellemzőket (könnyűség-nehézség, érdekesség-érdektelenség stb.). Ebből is ered, hogy az úgynevezett „örömtantárgyak” iránti kötődések alapvetően különböznek az elméleti tárgyak iránti kötődésektől (Báthory, 1989).

A teljes vizsgálati minta összesített korrelációs eredményeit tekintve a legszorosabb összefüggés a *pozitív attitűd a testnevelés és sport iránt*, illetve a *kikapcsolódás öröme* faktorok között alakult ki. Az egyes érzelmek nemenkénti vizsgálatakor ez a trend szintén kimutatható. Mindebből az a következtetés vonható le, hogy a pozitív attitűddel szoros összefüggést mutató érzelemként, a 11-18 évesek minden csoportjában jelentkezik a testnevelési foglalkozások, a sporttevékenység által előidézett kikapcsolódás élvezete. Az örömszerzés, a kikapcsolódás vágya tehát jelentős kíváncsi lehet a testnevelés és a sport iránt pozitívan megnyilvánuló tanulók körében, azaz a diákok azt várják, hogy az iskolai testnevelésben a mozgásos szórakozás, az örömszerzés, a „jól érzet” kerüljön a középpontba. Meglátásom szerint ez az igény csak akkor teljesíthető, ha nem hozza magával a testnevelés és a sporttevékenység sajátját jelentő teljesítményelvárás háttérbe szorulását. A kettő egyébiránt – mármint öröm és teljesítmény – nem zárja ki egymást. Kellő pedagógiai érzékkel és szakmaisággal kezelve az egyik jelenség akár fel is erősítheti a másikat. Vizsgálati eredményeim által megerősítést nyert, hogy a testnevelés órákon meghatározó szerepet játszó érzelmek a nemek és az életkor függvényében jellemzően nyilvánulnak meg. A fiúk minden életkorban elfogadóbb hozzáállást, beállítódást mutatnak a testneveléssel szemben, mint a lányok, a testnevelés iránti pozitív érzelmi telítettség pedig az életkor előrehaladtával – elsősorban a lányoknál és a 13-14 éves kortól – csökken, vagyis a tantárgy kedveltsége mérséklődik. A lányoknál az értékek 15-16 éves korban már a nemleges tartományba lépnek át. A serdülőkorú fiatalok csökkenő átlagértékei nem okoznak meglepetést, mivel ez a pedagógiai tevékenység majd’ minden szegmensében evidenciának számít. Az viszont már aligha írható ennek a számlájára, hogy a 17-18 éves lányok csoportjában a faktorérték a negatív tartományban marad.

A tanulók önmotivációjával kapcsolatos vizsgálat során megerősítést nyertek az érzelmi reakciókat vizsgáló kérdőív eredményei, s bizonyításra került az is, hogy az iskolai testnevelés elsajátítási folyamatában az általam vizsgált, tanulókat motiváló tényezők (teljesítményorientáltság, eltökéltség és kitartás, megbízhatóság, kényelemszeretet, kikapcsolódni vágyás és szórakozás keresése, kockázatkerülés) dominánsan fellelhetők, és ezek egymással összefüggésben állnak. A testnevelés órákon meghatározó szerepet játszó motivációs tényezők a nemek és az életkor függvényében is jellemzően nyilvánulnak meg. Az önmotivációs kérdőív eredményeiből az is kiviláglik, hogy a vizsgált korosztálynál az önmegítélésben a

pozitív karakterű faktorok – a teljesítményorientáltság, az eltökéltség és kitartás, illetve (önmagába vetett hitként) a megbízhatóság – mind a lányok, mind a fiúk esetében domináns tényezők. A pozitív karakterű faktorok mindkét nemnél magasabb értékeket mutattak, mint a negatív tartalmakkal rendelkezők, azaz a kényelemszeretet, a kapcsolódni vágyás, szórakozás keresése és a kockázatkerülés. Az eredmények jól tükrözik az általam vizsgált életkorra jellemző jelentősen változó nemiségben megnyilvánuló különbségek és az érlelődő, formálódó személyiségprofilok közötti kapcsolatot.

Vizsgálatom önmotivációs eredményei összhangban állnak az iskolai testnevelés affektív jellemzőiről, a tanulói attitűdről kialakult képpel. A testnevelés iránti, alapjában véve pozitív érzelmi kötődés – még kockázattvállalás és az izgalom magasabb szintje mellett is – a feladatmegoldásra, a sikeres teljesítésre, az önmagába vetett bizalomra épül. Vizsgálati eredményeim azt mutatták, hogy a tanulók attitűdjét, annak érzelmi összetevőit és önmotivációját együttesen kezelve, egymásra hatásukban kölcsönösen felerősítő tendenciák észlelhetők. Ez a testnevelés tanítása és tanulása szempontjából – mint a fizikai aktivitásra készítő legfontosabb tényezőink egyike számára – megnyugtató háttérrel ad. A testnevelő tanároknak pedig azt közvetíti, hogy ezzel élni lehet és kell, csak visszaélni nem szabad.

A vizsgálati eredmények felidézett pedagógiai kísérletként történő értékelésekor – a NAT2-vel, mint független változóval összefüggésben – sommásan az fogalmazódik meg, hogy ez a tantervi dokumentum nem/sem változtatta meg a vizsgált tanulók testnevelés iránti affektivitásának jellemzőit, a diákok nem a korábbiaktól eltérő módon reagáltak a létrejött tantervre. Itt jegyzem meg, hogy a NAT változat is kérészt életűnek bizonyult, ugyanis már 2007-ben, a Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete részeként, kihirdetésre került a következő tanterv, a NAT3. Ez által nem kerülhetett sor a NAT2-nek – a tantervi tárgyú kísérleteknél elvárható – egy teljes képzési időszaknyi vizsgálatára.

A NAT2-höz kapcsolódó időszakban is megerősítést nyert, hogy a tanulónak összességében pozitív a hozzáállása, beállítódása a testnevelés és a sportolás iránt. Az a testneveléssel szemben támasztott, a NAT2-ben megfogalmazott cél is fontos a diákok számára, hogy a tantárgy legyen szórakozást, örömkeltést, a versenyzési vágy kielését biztosító. A versenyzési vágnak a kielését biztosító funkcióra utaló kísérleti eredményem, hogy a testnevelés oktatásának a folyamatában, az általam vizsgált tanulói érzelmek közül a legfontosabb faktornak a *hatalom*, önérvényesítés érzése bizonyult.

A NAT2 Testnevelés és sport műveltségterület fejlesztési feladatainak követelményeiként fogalmazódnak meg, hogy - idézem: „tükrözniük kell a nemi különbségeket, a teljesítménybeli determináltságokat; [...] figyelembe kell venniük az életkori sajátosságokat;” (243/2003. /XII. 17./ Korm. rendelet, 2004) Ezen követelményállítások helyességét igazolta, hogy a kísérletben részt vett tanulónál a testnevelés órákon meghatározó szerepet játszó érzelmek, illetve az iskolai testnevelés

elsajátítási folyamatában, az általam vizsgált, diákokat motiváló tényezők a nemek és az életkor függvényében determináltak. Eltérések tapasztalhatók a fiúk és a lányok, illetve a vizsgált korosztály egyes korcsoportjai között is.

3. A testnevelés tantervének optimalizálási lehetőségei

A könyvem kilencedik fejezetében a testnevelés tartalmi korszerűsítésének, a tantárgy személyi és tárgyi feltételrendszerének vizsgálatán keresztül ajánlásokat fogalmaztam meg a testnevelés tantervének optimalizálási lehetőségeire. Az „optimalizálás” több szempontúsága azért is indokolt, mert a testnevelést nem/sem lehet megújítani csak a tantervi, tantervelméleti változtatásokon keresztül. Egy ilyen irányú innovatív szándék csakis akkor kecsegtethet sikerrel, ha a testnevelés tanulás-tanításának minden szegmensére kiterjedő. Munkám során azonban nemcsak objektív, racionális jegyek, hanem szubjektív elemek mentén is haladtam, ami a tantárgy iránti elkötelezettségemnek és érzelmi kötődésemnek tudható be.

3.1. A testnevelés tartalmi korszerűsítésének ideája

A testnevelés tartalmi korszerűsítése kapcsán az alábbiakat ajánlottam a tantervkészítéssel foglalkozó elméleti és gyakorlati szakemberek figyelmébe:

- A tantervfejlesztési munkálatok során szükségesek a változtatások, de nem mindegy, milyen időközönként. Fontos, hogy a testnevelési tanterveket az állandóság jellemezze, ezért a politikában négyévente esetlegesen bekövetkező változásokat nem feltétlenül kell követniük tantervi változtatásoknak is.
- A testnevelés a társadalom felől jövő igényeknek akkor tud megfelelni, ha a tanulóknak az iskolában minél szélesebb körű mozgásos tevékenységi formákat kínál. Szükségesek az új típusú, a kor kihívásainak jobban megfelelő tantárgyi és tantárgyközi integrációk, tömbesítések, keresttantervi pedagógiai megoldások.
- Elvárás, hogy mindenki, aki – központi és helyi szinten is – tantervekkel foglalkozik, legalább nagy vonalakban ismerje más (elsősorban Európai Unió) országok tantervkészítési tendenciáit.
- A testnevelés tantárgy osztályozásának eltörlése nem járható út. A jelenlegi öt kategóriába sorolást viszont fel lehetne váltani az egytől tízig történő osztályozással. Ugyanakkor, az osztályzatok mellett, a szöveges (írásbeli) értékelést ki lehetne terjeszteni a magasabb évfolyamokra, felsőbb iskolákra is.
- A testnevelés tartalmi kérdéseire is választ adhat egy, a testkulturális értékeket minden tekintetben magában foglaló kulcskompetencia tantervi bevezetése. Terminus technicus gyanánt ajánlom a testkulturális szakkifejezést. E kulcskompetencia szükséges ismeretei, képességei és attitűdjei csak kölcsönhatásaikban értelmezhetők. Család, iskola és sportintézmény együtt adhatják a kulcskompetencia fejlesztésének nevelési színtereit.

- Amennyiben egy testnevelő tanár tantervméleti kérdésekkel kíván behatóbban foglalkozni, ne a tantervekkel kapcsolatos normatív, leíró jellegű elméletek kidolgozására, vagy a „meta-tantervméleti” elemzések felvázolására fókuszáljon, hanem inkább a tantervek alkalmazásából kibontható elméleti következtetések összefoglalására. A tantervmélet útjait járó gyakorló pedagógusoknak ezért két főirányként az intézményes tantervfejlesztést és a teoretikus vizsgálódást ajánlom.
- A NAT4 – amellet, hogy pozitív elemeket is tartalmazó dokumentum – testnevelés és sport műveltségterületének újragondolása, tartalmának kijavítása elkerülhetetlen. Ennek részeként a gyógytestnevelés kerüljön vissza az iskolákba. A gyógytestnevelési feladatokat megfelelő végzettséggel rendelkező pedagógusok, a mindennapos testneveléssel összefüggő tevékenységeikkel együtt lássák el.
- A közoktatási típusú sportiskolai kerettantervek és az ezekkel szerves egészet alkotó munkatankönyvek együtt jó példázatot adják annak, hogy az iskolai testnevelés a pszichomotoros és az affektív dimenziók mellett a kognitív fejlesztéssel is szoros kapcsolatban áll.

3.2. Tanulók - testnevelő tanárok - infrastruktúra

A testnevelési tantervkészítéssel foglalkozó szakemberek számára a tanulók, a testnevelő tanárok és az infrastruktúra vonatkozásában a következő ajánlásokat fogalmaztam meg:

- Az iskolában kevés, a sportoláshoz, a testedzéshez hasonló, érzelmekben gazdag tevékenység található, s ezt – jó értelemben véve – ki kell használni. Lényeges, hogy a pedagógus ne konfrontatív módon, hanem egyensúlyt kereső nevelési módszerekkel közelítsen a tanulókhoz.
- Az iskolai testnevelés jelentős szerepet tölthet be az értékközvetítésben, értékteremtésben, végső soron az életre való felkészítésben. Emellett sokat segíthet az iskola nevelő funkciójának érvényre juttatásában is.
- A testneveléshez kapcsolódó tanulói attitűdök megismerése, megértése, befolyásolása terén nemcsak a pozitív, sportos beállítódású, hozzáállású, hanem a különleges bánásmódot igénylő gyermekekre és csoportokra is figyelmet kell fordítani. A testnevelés kulcsszerepet játszhat korunk egyik legégetőbb problémájának, a bevándorló (migráns) tanulók nevelése, oktatása területén is.
- A testnevelés jelentős attitűdformáló erő az iskolában. E tantárgy tanítása, tanulása során kialakult pozitív érzelmek nemcsak a testnevelésben, hanem a nevelési, oktatási folyamat teljes egészében növelhetik a pedagógiai hatékonyságot.
- A tantervek implementációjában legérdekeltőbbek, a pedagógusok szakértelméhez hozzátartoznak a tantervméleti ismeretek is. Ahhoz viszont, hogy a tantervek tartalmilag és formailag is a testnevelők felkészültségét és elvárásait figyelembe véve készüljenek el, nekik is ki kell venniük a részüket a tantervi munkálatokból.

- Megoldást szükséges találni arra, hogy mennyi az a hallgatói létszám a testnevelő (gyógytestnevelő, egészségfejlesztő) tanárképzésben, ami az ország szempontjából optimális, illetve a felvételt elnyerni kívánókat miként „szűrhetjük meg” még hatékonyabban.
- A pedagógus-szakértelem vizsgálatán alapuló szakmai profil kidolgozása még előttünk álló feladat. Feladatként jelentkezik még az osztatlan tanárképzés pedagógiai (tantervi) dokumentumainak harmonizálása az Európában elfogadottakkal.
- Üdvöztőnek tartanám, ha a pedagógus továbbképzések a továbbiakban is a felsőoktatási intézményekben található tanárképző központok (intézetek) mintegy pedagógiai szolgáltatásaként szerveződnének.
- A pedagógus életpálya modell bevezetése kapcsán merül fel feladatként a (testnevelő) kutatótanári szerep köznevelésben történő kidolgozása. Ehhez érdemes lenne áttekinteni az OECD-tagországok pedagógusainak pályamodelljét.
- Elkerülhetetlen a testnevelő, a gyógytestnevelő tanárok rendkívüli mértékben eltúlzott adminisztrációs munkájának a csökkentése, már csak azért is, mert az elburjánzott bürokrácia éppen onnan veszi el a tanárok idejét és energiáját, ahol erre a legnagyobb szükség lenne, a gyerektől.
- A kreatív és sokat tapasztalt testnevelő tanárok időlegesen – folyosói, megosztott tornatermi, játszótéri stb. formában – ugyan áthidalhatják a hiányos tárgyi feltételek okozta nehézségeket, de ez hosszú távon nem tartható. Éppen ezért remélhetőleg folytatódik az 1990-es évek elején már egyszer elkezdődött tornaterem-építési akció, emellett központi erőforrásokból új tanuszodák, sportudvarok (szabadtéri gyakorlóhelyek) és kerékpárutak is épülnek.
- A testnevelés minden feltételt kielégítő infrastruktúrájának részét képezik a különböző oktatási segédletek is. Szakmai segítséget jelenthetnek a helyi vagy országos szinten szerveződő tapasztalatcserék és a rendszeresen megjelenő, az iskolákhoz folyamatosan eljutó újabb és újabb módszertani folyóiratok, kiadványok, kézi-, illetve tankönyvek. Nem kerülhető meg a szaktanácsadó testnevelő tanárok kollégáikkal történő konzultatív szakmai kapcsolattartása és az iskolafenntartók (Klikek, szakképzési centrumok) szakmailag hiteles ellenőrzéseinek fokozása sem.
- Központi intézkedést igényel a gyógytestneveléshez, de a normál testneveléshez is nélkülözhetetlen egészségügyi szűrés rendszerének javítása, valamint a testnevelésre és a diáksportra szánt központi támogatási keretek növelése. Emellett elodázhatatlan feladat a testnevelők tanórán és iskolán kívüli tanári többletmunkájának, jelentőségéhez méltó anyagi – és természetesen erkölcsi – elismerése.

4. A tézisekben hivatkozott irodalom

- Ballér E. (1981a): Tantervemlélet és iskola. *Pedagógiai Szemle*, **31**. 3. sz. 205-2015.
- Ballér E. (1981b): *Tantervemlélet és tantervi reform*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ballér E. (1996): *Tantervemléletek Magyarországon a XIX-XX. században*. A tantervemlélet forrásai, 17. kötet. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Ballér E. (2004): *A tantervemlélet útjain*. Aula Kiadó Kft., Budapesti CORVINUS Egyetem.
- Báthory Z. (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében (Monitor '86). *Pedagógiai Szemle*, **39**. 12. sz. 1162-1172.
- Báthory Z. (2000a): A maratoni reform. 2. rész. *Iskolakultúra*, **10**. 11. sz. 3-26.
- Báthory Z. (2000b): *Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Biróné N.E. (1994): *A szelektív motoros stimulusok hatása a tanulók mozgásos aktivitására, az életstílus befolyásolására*. Kutatási zárójelentés. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Biróné N.E. (2004): Sportpedagógiai alapfogalmak. In: Biróné Nagy Edit (szerk.) *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs. 35-42.
- Dewey, J. (1927): Az érdeklődés és az erőfeszítés az akaratnevelésben. Ford. Kenyeres Elemér. *Kisdednevelés*, **52**. 9. sz. 261-267; 10. sz. 297-303; 11. sz. 339-345; 12. sz. 375-382.
- Dishman, R.K. és Ickes, W.J. (1981): Self-motivation and adherence to therapeutic exercise. *Journal of Behavioral Medicine*, **Vol. 4**, No. 4. 421-438.
- Faludi Sz. (1967): *A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában*. Kandidátusi értekezés. Aula, 2006, Budapest.
- Faludi Sz. (1972): Időszerű tantervemléleti kérdések. *Köznevelés*, **28**. 6. sz. 20-23.
- Falus I. (2005): Miért pont a testnevelés? In: *Értékelés a testnevelés órán, különös tekintettel az osztályozással kapcsolatos aktuális kérdésekre*. ELTE PPK, Budapest. 83-86.
- Fazekas K., Köllő J. és Varga J. (2008): Bevezető. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest. 7-32.
- Finácz E. (1932): *Bevezetés a Herbart: Pedagógiai előadások vázlat* c. kötetben. A „Kisdednevelés” kiadása, Budapest.
- Finácz E. (1935): *Didaktika. Finácz Ernő egyetemi előadásai*. Sajtó alá rendezte Balassa Brunó, Nagy J. Béla, Prohászka Lajos. Stúdium Kiadó, Budapest.
- Gárdos M. és Mónus A. (2004): *Gógytestnevelés*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF), Budapest.
- Gombocz J. (1999): Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón. *Kalokagathia*, **37**. 1-2. sz. 15-39.

- Gombocz J. és Hamar P. (2014): Test és nevelés - egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológia-változásról. *Új Pedagógiai Szemle*, **64.** 11-12. sz. 92-102.
- Hamar P. (1999): Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, **49.** 6. sz. 43-51.
- Hamar P. (2001): A testnevelés kerettanterve, tantervi keretei. *Új Pedagógiai Szemle*, **51.** 6. sz. 48-56.
- Hamar P. és Karsai I. (2008): Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11-18 éves fiúk és lányok körében. *Magyar Pedagógia*, **108.** 2. sz. 135-147.
- Hamar P., Karsai I. és Munkácsi I. (2011): Az iskolai testnevelés kötődésvizsgálata 11-18 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, **21.** 8-9. sz. 114-119.
- Hamar P. és Huszár M.Á. (2009): A közoktatási típusú sportiskolai kerettantervek tantervméleti vonatkozásai. *Iskolakultúra*, **19.** 10. sz. 39-49.
- Hamar P. (2013): Balléri szellemiség - testkultúrába ágyazva. *Új Pedagógiai Szemle*, **63.** 7-8. sz. 93-97.
- Hamar P., Munkácsi I., Volák A. és Karsai I. (2013): Az önmotiváció szerepe 11-18 éves tanulók iskolai testnevelés iránti affektivitásában. *Fejlesztő Pedagógia*, **24.** 2. sz. 10-17.
- Hebbelinck, M. (1984): The Concept of Health Related to Physical Fitness. *International Journal of Physical Education*, **Vol. 21**, No. 1. 9-18.
- Huszár Á. (2003): Egy magyar és egy amerikai testnevelési tantervi dokumentum összehasonlító elemzése. *Módszertani lapok. Testnevelés*, **10.** 3. sz. 22-26.
- Kiss Á. (1961): Tanulás, iskola, tanterv. In: Kiss Árpád és mtsai (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1960*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 93-134.
- Kiss Á. (1969): *Műveltség és iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiss Á. (1976): A jövőbe vezető iskola. *Köznevelés*, **32.** 24. sz. 12-16.
- Kiss Á. (1978): *Mérés, értékelés, osztályozás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kmetykó J. (1915): *Az iskolai testi nevelés reformja*. Az Országos Testnevelési Tanács munkálatai. III. kötet. Budapest.
- Lehmann L. (2003): *Sportiskolai rendszer szakmai koncepciója*. Nemzeti Utánpótlás-nevelési Intézet, Budapest.
- Lewy, A. (1991): *The International Encyclopedia of Curriculum. Section 12. Physical Education*. Pergamon Press, London. 957-977.
- Makszin I. (2014): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Harmadik, javított és bővített kiadás. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Mátrai Zs. és Perjés I. (szerk.) (2008): *Hiszek a tudás jobbtó erejében. Ballér Endre emlékkonferencia*. Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottsága, Budapest.
- Nagy J. (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy László *tantervfelfogása és hatása*. A szemelvényeket vál. és bev. Ballér Endre. A tantervmélet forrásai, 11. kötet. 1989. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

- Nagy S. (1962): *Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy S. (1981): *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nádori L. (1980): Ajánlások a szomatikus nevelés műveltségtartalmára. In: Rét Rózsa (szerk.) *Műveltségkép az ezredfordulón*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 193-216.
- Németh L. (1980): *Pedagógiai írások*. Válogatta, előszóval és jegyzetekkel ellátta Fábián Ernő. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Ozsváth K. (2004): Motoros kompetenciák. In: Biróné Nagy Edit (szerk.) *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs. 225-230.
- Pedagógiai Lexikon*. 1997. Báthory Zoltán és Falus Iván főszerkesztők. KERABAN, Budapest.
- Prohászka L. (1948): *A tanterv elmélete*. In: A tantervelmélet forrásai, 2. kötet. 1983. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Pukánszky B. és Németh A. (1995): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rétsági E. (2004): *A testnevelés tantárgypedagógiája*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Svoboda, B. (1987): *Physical Education in System of Education at School of All Grades*. Universita Karlova, Praha.
- Szebenyi P. (1991): Tantervi szabályozás Európában. In: Mátrai Zsuzsa (szerk.) *Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 25-78.
- Szebenyi P. (1993): Tantervfajták külföldön. In: Horánszky Nándor (szerk.) *Tantervek külföldön. Részletek Anglia, Dánia, Németország, Norvégia és Új-Zéland nemzeti tanterveiből, törvényeiből*. A tantervelmélet forrásai, 15. kötet. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. VII-XII.
- Szentágothai J. és szerzőtársai (1980): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Rét Rózsa (szerk.) Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Vass V. és Perjés I. (2009): A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparasztikája. *Iskolakultúra*, 19. 12. sz. 81-100.
- Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból*. Összeállította, szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta Mészáros István. A tantervelmélet forrásai, 3. kötet. 1984. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Tantervi dokumentumok és jogszabályok

- A gimnáziumi nevelés és oktatás terve.* 1978. Tankönyvkiadó, Budapest.
- A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Testnevelés, az 1978-ban bevezetett tanterv korrekciója.* 1987. Szerkesztette Nagy Sándor. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- A középfokú nevelés-oktatás kerettanterve I. (Gimnázium, szakközépiskola).* Munkaanyag. 2000. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- A középfokú nevelés-oktatás kerettanterve II. (Szakiskola).* Munkaanyag. 2000. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- A leánygimnázium tanítási terve.* 1918. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1918. évi augusztus hó 10-én 141.330. sz. a. kelt rendeletével. M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda, Budapest.
- Alternatív testnevelési tanterv az általános iskolák 1-4. osztálya számára.* 1991. Vágó László és munkacsoportjának tagjai. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Alternatív testnevelési tanterv az általános iskolák 5-8. osztálya részére.* 1991. Weglárz Bálint és munkacsoportjának tagjai. Országos Testnevelési és Sporthivatal, Budapest.
- Alternatív testnevelési tanterv a középfokú iskolák számára.* 1992. Vágó László és munkacsoportjának tagjai. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- A polgári leányiskola tanítási terve (s a reá vonatkozó utasítások).* 1926. Budapest.
- A szakközépiskolai nevelés és oktatás terve. Testnevelés.* 1978. Szerkesztette Nagy Sándor és Nagy Tamás. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- A szakmunkásképző iskolák nevelési és oktatási terve. Testnevelés I-III. osztály.* 1978. Szerkesztette Nagy Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Az alapfokú nevelés-oktatás kerettanterve.* Munkaanyag. 2000. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Testnevelés 5-8. osztály.* 1978. Szerkesztette Burka Endre, Nagy Tamás. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Testnevelés, a testnevelési osztályok számára, 1-8. osztály.* 1981. Szerkesztette Burka Endre. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest.
- Bély M. és Kmetykó J. (1917): *A polgári fiú- és leányiskolák testnevelésének új tanterve – előadói javaslata.* Budapest, Fritz Á. ny. Az OTT munkálatai XIV.
- Bély M. és Kmetykó J. (1918): *Az elemi iskolai testnevelés tanterve és utasítása – előadói javaslata alapján a szakbizottság által megállapított szöveg.* Budapest, Fritz Á. ny. Az OTT munkálatai VII.
- Budapest székesfőváros polgári leányiskoláinak nevelő testgyakorlati anyaga.* 1937. Budapest.
- Kísérleti testnevelési tanterv középiskolák I-IV. osztálya számára.* 1958. A 170/1958./MK 16./MM számú utasítás mellékleteként.
- Közüoktatási típusú sportiskolai kerettanterv.* 2006. Csanádi Árpád Általános Iskola és Gimnázium, Budapest.

- Nagy L. (1921): *Didaktika gyermekfejlődéstani alapon*. A nyolcosztályos egységes népiskola tanterve. II. rész. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv*. 1995. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.
- Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára*. Részletes utasítások 1-2. kötet. 1938. Általános utasítások, 1939. VKM, Budapest.
- Tanterv az általános iskola számára*. 1946. Országos Köznevelési Tanács, Budapest.
- Tanterv az általános iskolák számára*. 1950. VKM, Budapest.
- Tanterv az elemi népiskola számára*. 1925. Kiadta a Magyar Királyi Vallás- és Köznevelési Miniszter 1925.....1467. eln. számú rendeletével. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. 1962. Szerkesztette: Miklósvári Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tanterv és utasítás gimnáziumok számára. Testnevelés*. 1965. Szerkesztette: Bencédy József. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára*. 1941. Kiadta a Magyar Királyi Vallás- és Köznevelési Miniszter, 55.000/1941.V. számú rendeletével. I-II. kötet.
- Tanterv középiskolák számára*. 1926. Kiadta a Magyar Királyi Vallás- és Köznevelési Miniszter 1926. évi 38.804/V. számú rendeletével.
- Testnevelés a középiskolában*. Tanterv és útmutatás. 1952. Készítette az OTSB Isk. Testnev. O. irányítása mellett működő munkaközösség. Sport, Budapest.
1993. évi LXXIX. törvény a köznevelésről. Magyar Közlöny, 1993. 107. 5689-5730. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Oktatási Közlöny, 2004. 2/I. 101-111., 195-203.
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2007. 102. szám, 7640-7795.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, 2012. 66. szám, 10635-10847.
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet – a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. Magyar Közlöny, 2012. 177. szám, 29870-29876.

IV. A PÁLYÁZÓ ÁLTAL AZ ÉRTEKEZÉS TÉMAKÖRÉBEN KORÁBBAN KÖZZÉTETT PUBLIKÁCIÓK

1. Jegyzetek, könyvek, könyvfejezetek

1. Bejek K. és Hamar P. (1997): *Torna ABC*. OKKER Kiadó, Budapest.
2. Hamar P. (2001): Szervezési feladatok - rendgyakorlatok. Tornajellegű feladatmegoldások. In: Arday László (szerk.) *A testnevelés tanítása. Tanári kézikönyv felső tagozatos pedagógusok számára*. Korona Kiadó, Budapest. 76-137., 170-224.
3. Rétsági E. és Hamar P. (2004): A testnevelés és sport oktatásméleti alapjai. In: Biróné Nagy Edit (szerk.) *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs. 173-223.
4. Hamar P. (2008): *Sportismeretek I. Testnevelés-elmélet*. Csanádi Árpád Általános Iskola, Középiskola és Pedagógiai Intézet, Budapest.
5. Hamar P. és Petrovic, L. (2008): La Hongrie au début du XXI^e siècle. In: Gilles Klein és Ken Hardnam (Eds.) *L'éducation physique et l'éducation sportive dans l'Union européenne*. DOSSIER EPS N° 72, EDITIONS REVUE, Paris. 61-73.
6. Hamar P. és Petrovic, L. (2008): Physical Education and Education through Sport in Hungary. In: Gilles Klein és Ken Hardman (Eds.) *Physical Education and Sport Education in European Union*. DOSSIERS EPS, EDITIONS REVUE, Paris. 172-187.
7. Hamar P. (2009): *Sportági ismeretek 2*. Csanádi Árpád Általános Iskola, Középiskola és Pedagógiai Intézet, Budapest.
8. Hamar P. (2009): Neue Aspekte der Kontrolle und Bewertung im ungarischen Bildungswesen. In: Edit Biró-Nagy (Hrsg.) *Theorie und Praxis der Sportpädagogik in Ungarn*. Schenk Verlag, Passau. 118-129.
9. Hamar P. (2011): *Az iskolai tornaoktatás elmélete és módszertana*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF), Budapest.
10. Bánhidi M. és Hamar P. (2014): Daily Physical Education From the Beginning to the Modern School System in Hungary. In: Ming-Kai Chin és Christopher R. Edginton (Eds.) *Physical Education and Health. Global Perspectives and Best Practice*. Sagamore Publishing, Urbana (USA). 205-217.

2. Tanulmánykötetben megjelent tanulmányok

1. Hamar P. (1996): A torna tananyag helye az iskolai testnevelésben. In: Karácsony István (szerk.) *Tornáról színesen. A torna oktatása az óvodától az egyetemig*. Hamza István, Budapest. 29-35.
2. Hamar P. (1998): Role and Place of Gymnastics in School Physical Education. In: Bábosik, I., Barkó, E., Schwartz, Y. és Széchy, É. (Eds.) *New Pedagogical Bulletin*. Department on Education, Faculty of Arts Eötvös Loránd University, Budapest. 69-76.

3. Hamar P. és Derzsy B. (1999): Az iskolai leánytorna tananyag oktatásának életkori sajátosságai az új tantervi koncepció tükrében. In: Mónus András (szerk.) *Sporttudomány és a XXI. század*. Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest. I. kötet. 232-237.
4. Huszár Á. és Hamar P. (2005): Általános iskolai tanulók korcsolya és görkorcsolya tananyag iránti attitűdjeinek kérdőíves vizsgálata. In: Albertné Herbszt Mária (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kutatások. Eötvös József Főiskola, Baja*. 298-304.
5. Hamar P. (2006): Attitude Changes in Curricula of Teaching PE in Hungary after the Political Transition of the 1990s. In: Jerzy Kosiewicz (Ed.) *Movement Recreation for All*. Legionowo, Warszawa. 101-113.
6. Leibinger É. és Hamar P. (2006): Contextual modernization and practice of physical education in Hungary. In: Emanuela Toffano Martini (Ed.) *Sfide alla professione docente corporeità disabilità convivenza. Pensa MultiMedia, Lecce*. 65-69.
7. Leibinger É., Kiss J. és Hamar P. (2008): 11-13 éves tanulók kognitív képességeinek vizsgálata a tornaoktatás során. In: Keresztesi Katalin (szerk.) *Sporttudomány, neveléstudomány a gyakorlatért. Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, Szarvas*. 114-120.
8. Hamar P. (2009): Az egészséges életre nevelés tantervméleti vonatkozásai. In: Benedek András és Hunyady Györgyné (szerk.) *VII. Nevelésügyi Kongresszus*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. Zárókötet. 292-295.
9. Hamar P. (2009): A testnevelés tantervméleti kérdéseiről. In: Tóvay Nagy Péter (szerk.) *Cirkuszkutatás. Józsefvég Műhely, Budapest*. 171-183.
10. Hamar P. és Oláh Zs. (2009): La valutazione delle scienze motorie in Ungheria. In: Luca Eid (Ed.) *Motorfit. Progetto di ricerca*. Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica ex – Irre Lombardia. 41-46.
11. Hamar P., Karsai I. és Huszár Á. (2009): The affective characteristics of physical education among the 11-18 years old Hungarian students. In: Božo Bokan (Ed.) *Theoretical, methodology and methodical aspects of physical education*. Conference proceedings, Belgrade. 47-52.
12. Huszár Á. és Hamar P. (2009): Document analysis of different educational sport schools' curricula. In: Božo Bokan (Ed.) *Theoretical, methodology and methodical aspects of physical education*. Conference proceedings, Belgrade. 344-347.
13. Hamar P. és Istvánfi Cs. (2010): A tanórai testnevelés óraszámja. In: Istvánfi Csaba (szerk.) *Ajánlások az iskolai testnevelés és a diáksport megújítására*. Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete, Budapest. 95-101.
14. Hamar P. (2010): A testnevelés tantárgy értékelése, osztályozása. In: Istvánfi Csaba (szerk.) *Ajánlások az iskolai testnevelés és a diáksport megújítására*. Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete, Budapest. 103-107.

15. Huszár Á. és Hamar P. (2010): Tanító és testnevelő tanár szakos hallgatói vélemények a közoktatási típusú sportiskolákról. In: Tóth Sándor Attila (szerk.) *VIII. Nemzetközi Tudományos Tantárgypedagógiai Konferencia*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja. 577-581.
16. Hamar P., Soós I., Biddle, S., Takács B. és Karsai I. (2010): Can physical activity compete with sedentary behaviours? A case study on the Hungarian youth. In: Wilhelm Márta (Ed.) *Program of the "Physical Activity and Quality of Life"*. Conference proceedings, Pécs. 64-68.
17. Hamar P. (2012): Physical Education in Hungarian Public Education after the Political Transition of the 1990s. *Editura RISOPRINT, Cluj-Napoca*. 149-155.

3. Folyóiratcikkek

1. Hamar P. (1996): Torna az iskolában. *Testnevelés- és sporttudomány*, **27.** 2. sz. 3-8.
2. Hamar P. (1997): Az olasz testnevelési rendszer és a tornasport. *Testnevelés- és sporttudomány*, **28.** 1. sz. 42-46.
3. Hamar P. (1997): Testedzés és torna a 8 és 15 éves leányok heti időrendjében. *Kalokagathia*, **35.** 1-2. sz. 49-57.
4. Hamar P. (1998): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **48.** 4. sz. 48-56.
5. Hamar P. (1999): Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, **49.** 6. sz. 43-51.
6. Hamar P., Derzsy B. és Vigh L. (1999): Általános és középiskolás leánytanulók motoros képességeinek tantervi összehasonlító elemzése. *Sporttudomány*, 3. sz. 12-15.
7. Hamar P. (2000): A tantervemlélet időszerű kérdései. *Módszertani lapok Testnevelés*, **6.** 3. sz. 1-7.
8. Hamar P. (2000): Képességfejlesztés 8-10 éves kisiskolások tornaoktatása során. *Fejlesztő Pedagógia*, **11.** 6. sz. 30-33.
9. Hamar P. (2000): Tantervi kísérlet a leánytorna tananyag oktatásának racionalizálására. PhD-disszertáció tézisei. *Kalokagathia*, **38.** 1-2. sz. 124-134.
10. Hamar P. és Derzsy B. (2000): Importance of body height and body mass in teaching gymnastics at school for girls. *Kalokagathia*, Special Issue. 105-113.
11. Hamar P. (2001): A tornaoktatás lehetőségei kisiskolás korban. *Iskolai testnevelés és sport*, 6. sz. 15-19.
12. Hamar P. (2001): A testnevelés kerettanterve, tantervi keretei. *Új Pedagógiai Szemle*, **51.** 6. sz. 48-56.
13. Hamar P. (2001): Az alsó tagozatos tornaoktatás a tantervi szemléletváltás tükrében. *Tanító*, **39.** 9. sz. 5-6.
14. Hamar P. (2001): Keretbe foglalt tanévkezdés. *Iskolai testnevelés és sport*, 9. sz. 16-20.
15. Hamar P. és Derzsy B. (2002): Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai. I. rész. *Módszertani lapok Testnevelés*, **9.** 1. sz. 1-7.

16. Hamar P. és Derzsy B. (2002): Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai. II. rész. *Módszertani lapok Testnevelés*, **9**. 2. sz. 1-6.
17. Hamar P. és Derzsy B. (2002): Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai. III. rész. *Módszertani lapok Testnevelés*, **9**. 3. sz. 15-20.
18. Hamar P. és Derzsy B. (2002): Testnevelő tanári vélemények aktuális tantervelméleti kérdésekről. *Magyar Pedagógia*, **102**. 2. sz. 145-157.
19. Derzsy B. és Hamar P. (2002): Testnevelő tanári vélemények a tantervfejlesztés elmúlt tíz évéről. *Kalokagathia*, **40**. 1-2. sz. 99-113.
20. Hamar P. (2003): Időszerű tantervelméleti kérdések a tanítók szemszögéből. *Tanító*, **41**. 4. sz. 5-6.
21. Hamar P. (2003): Testnevelés EU-kitekintéssel. *Módszertani lapok Testnevelés*, **10**. 2. sz. 1-4.
22. Hamar P., Leibinger É. és Derzsy B. (2003): A testnevelés tananyag-kiválasztás problematikája a testnevelők szemszögéből. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **4**. 2. sz. 34-40.
23. Hamar P. (2003): Girls gymnastics at school. *Kalokagathia*, **41**. 1. sz. 82-91.
24. Hamar P. és Soós I. (2004): A magyar közoktatás testnevelési óraszámai történeti és európai nézőpontból. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 11. sz. 59-68.
25. Leibinger É. és Hamar P. (2004): Fiútanulók érzelmi-akaratit tulajdonságainak változása az általános iskolai tornaoktatás során. *Fejlesztő Pedagógia*, **15**. 1. sz. 45-48.
26. Leibinger É., Hamar P. és Derzsy B. (2004): A leánytorna nevelő hatásainak érvényesülése az iskolai testnevelésben. *Kalokagathia*, **42**. 1-2. sz. 172-179.
27. Hamar P. és Szomoru, E. (2004): Schimbarea reperelor conceptuale in educatia fizica scolara, determinate de reforma invatamantului din Ungaria. *Olimpia*, **6**. sz. 6-9.
28. Murányi E. és Hamar P. (2005): Beszédés testnevelés. A testnevelés tantárgy iránti affektivitás vizsgálata 12-18 éves tanulók körében. *Iskolai testnevelés és sport*, **25**. sz. 14-18.
29. Machalikné Hlavács I. és Hamar P. (2005): A rendszeres fizikai aktivitás hatása az egészséges életvitellel kapcsolatos beállítódás alakulására serdülőkorban. *Fejlesztő Pedagógia*, **16**. 2-3. sz. 79-82.
30. Hamar P. (2005): Értékelés - osztályozás - testnevelés. *Iskolai testnevelés és sport*, **26**. sz. 17-20.
31. Hamar P. (2005): A rendszeres testedzés helye és szerepe a serdülőkorú lányok életvitelében. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 10. sz. 68-75.
32. Hamar P., Soós I. és Derzsy B. (2005): Contributions to curriculum development. *Hungarian Review of Sport Science*, **6**. 1. sz. 6-11.
33. Hamar P. és Szomoru, E. (2005): Numarul orelor de educatie fizica in sistemul de invatamant din Ungaria in context European. *Olimpia*, **8**. sz. 25-29.
34. Rác K., Andrejszki H., Farkas P. és Hamar P. (2006): A testnevelés és a tanulmányi eredmények közötti összefüggés vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **7**. 2. sz. 23-26.

35. Hamar P. (2006): A tantervelmélet aktuális kérdései az iskolai testnevelésben. *Kalokagathia*, **44.** 1-2. sz. 219-222.
36. Hamar P., Leibinger É., Derzsy B. és Ozsváth K. (2006): Testnevelő tanári vélemények a rendszerváltást követő tantervi változásokról. *Kalokagathia*, **44.** 3-4. sz. 81-97.
37. Hamar P., Peters, D., Van Berlo, K. és Hardman, K. (2006): Physical Education in Hungarian Schools after the Political Transition of the 1990s. *Kinesiology. International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, **38.** 1. sz. 86-93.
38. Machalik-Hlavács I. és Hamar P. (2006): Effect of Regular Sport Activity on Personality Development in Adolescence. *Kalokagathia*, **44.** 3-4. sz. 146-154.
39. Hamar P., Leibinger É. és Murányi E. (2007): Inklúzió – Exklúzió – Testnevelés. *Fejlesztő Pedagógia*, **18.** 1. sz. 36-38.
40. Huszár A., Huszár Á. és Hamar P. (2007): Multikulturális testnevelés. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **8.** 1. sz. 58-59.
41. Hamar P. (2007): A tornatanítás lehetőségei a NAT 2003 alapján. *Iskolai testnevelés és sport*, 35. sz. 30-33.
42. Hamar P. (2007): Az iskolai testnevelés magyarországi helyzete és európai távlatai. *Magiszter (Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének szakmai-módszertani folyóirata)*, **5.** 3-4. sz. 65-72.
43. Leibinger É., Hamar P. és Szegner D.H. (2007): Survey of the Public Educational System and Structure of European Countries from a Physical Education Point of View. *Kinesiology. International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, **39.** 1. sz. 85-96.
44. Hamar P. és Szomoru, E. (2007): Perspectivele europene ale educatiei fizice scolare in Ungaria. *Olimpia*, 11. sz. 56-57.
45. Leibinger É., Hamar P., Völgyi E. és Szegner D.H. (2007): Hungarian PE teachers' opinions about current issues of PE learning and teaching methods. *Kinesiology Slovenica*. **13.** 1. sz. 14-20.
46. Hamar P. (2008): Egy kifejejtett kulcskompetencia nyomában. *Új Pedagógiai Szemle*, **58.** 8-9. sz. 87-95.
47. Hamar P. és Karsai I. (2008): Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11-18 éves fiúk és lányok körében. *Magyar Pedagógia*, **108.** 2. sz. 135-147.
48. Hamar P., Munkácsi I., Leibinger É. és Soós I. (2008): Physical Education teacher's views on curriculum development tendencies in Hungary following the political transition. *Journal of Physical Education and Sport Science by the Coimbra Network*, **4.** 41-49.
49. Hamar P. és Huszár M.Á. (2009): A közoktatási típusú sportiskolai kerettantervek tantervelméleti vonatkozásai. *Iskolakultúra*, **19.** 10. sz. 39-49.
50. Soós I., Hamar P. és Biddle, S. (2009): A „homo sedens”: Az ülő életmód és a fizikai aktivitás kutatás módszertani ajánlásai. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **10.** 3-4. sz. 22-25.

51. Versics A., Leibinger É. és Hamar P. (2009): Tanulói vélemények a testnevelésről, sportolásról az állami és egyházi iskolákban - összehasonlító vizsgálat. *Kalokagathia*, **47.** 2-3. sz. 89-97.
52. Hamar P. és Karsai I. (2010): Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11-18 éves erdélyi tanulók körében. *Fejlesztő Pedagógia*, **21.** 2. sz. 42-47.
53. Hamar P., Biddle, S., Soós I., Takács B. és Huszár Á. (2010): The prevalence of sedentary behaviours and physical activity in Hungarian youth. *European Journal of Public Health*, **Vol. 20**, No. 1. 85-90.
54. Hamar P., Karsai I., Szomoru E., Erdei E. és Hogyai K. (2010): Afectivitatea față de orele de educație fizică a elevilor de 11-18 ani din Transilvania. *Olimpia*, 18. sz. 33-40.
55. Hamar P., Karsai I. és Munkácsi I. (2011): Az iskolai testnevelés kötődésvizsgálata 11-18 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, **21.** 8-9. sz. 114-119.
56. Hamar P., Adorján Olajos A., Kalmár Zs. és Karsai I. (2011): 11-18 éves magyar és erdélyi tanulók érzelmi reakciói az iskolai testnevelés iránt. *Kalokagathia*, **59.** 2-4. sz. 225-238.
57. Hamar P., Szilva Zs., Soós I. és Dancs H. (2011): Body culture within the EU's competence system. *Journal of Human Sport and Exercise*, **6.** 1. sz. 146-152.
58. Hamar P., Karsai I., Versics A. és A. Olajos A. (2011): Research Into Bonding With Physical Education At School Among 11-18 Year-Old Transylvanian Students. *Educatio Artis Gymnasticae*, **56.** 4. sz. 3-10.
59. Hamar P., Karsai I., Adorján Olajos A. és Soós I. (2012): Az iskolai torna iránti kötődés vizsgálata 11-18 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, **22.** 9. sz. 34-42.
60. Hamar P., Versics A., Adorján Olajos A. és Karsai I. (2012): 11-18 éves magyar és erdélyi tanulók iskolai testnevelés kötődés vizsgálatának összehasonlító elemzése. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **13.** 3. sz. 10-14.
61. Hamar P. (2012): „MindenNATos” testnevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, **62.** 11-12. sz. 87-97.
62. Hamar P., Munkácsi I., Volák A. és Karsai I. (2013): Az önmotiváció szerepe 11–18 éves tanulók iskolai testnevelés iránti affektivitásában. *Fejlesztő Pedagógia*, **24.** 2. sz. 10-17.
63. Hamar P. és Karsai I. (2013): Az önmotiváció szerepe 11-18 éves erdélyi tanulók iskolai testnevelés iránti affektivitásában. *Magiszter (Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének szakmai-módszertani folyóirata)*, **11.** 2. sz. 41-52.
64. Hamar P. (2013): Balléri szellemiség - testkultúrába ágyazva. *Új Pedagógiai Szemle*, **63.** 7-8. sz. 93-97.
65. Hamar P., Versics A., Karsai I. és Soós I. (2013): The Role of Self Motivation in the Affectivity of Hungarian and Transylvanian Students Aged 11-18 for Physical Education at School. *Educatio Artis Gymnasticae*, **58.** 4. sz. 5-22.
66. Hamar P. és Keresztesi K. (2014): Újszerűség és hagyomány a testnevelés tanításában és a tantervi gondolkodásban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **15.** 3. sz. 41.
67. Gombocz J. és Hamar P. (2014): Test és nevelés - egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológia-változásról. *Új Pedagógiai Szemle*, **64.** 11-12. sz. 92-102.

